إدارة المدرسة الابتدائية

الدكتور عبد الغنى عبود
كلية التربية جامعة عين شمس

الدكتور احمد حجى
كلية التربية جامعة حلوان

الدكتور محمد الصغير
كلية التربية جامعة الزقازيق

الدكتور احمد غانم
كلية التربية بنى سويف

الدكتور السيد البهواشى
كلية التربية بالعريش

الطبعة الثالثة

٢٠٠٠



مكتبة النهضة المصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

ألم تروا أن الله سخّر لكم ما فى السموات وما فى الارض ،وأسبغ عليكم نعمه، ظاهرة وباطنة ، ومن الناس من يجادل فى الله بغير علم ولا هدًى ولا كتاب منير » (لقمان - ٢٠)

******

«وقال فرعون ياهامان ابن لى صرحاً لعلى أبلغ الاسباب، أسباب السموات فأطلع إلى إله موسى وإنى لأظنه كاذبا ، وكذلك زين لفرعون سوء عمله ، وصُدَّ عن السبيل ، وما كيد فرعون إلا فى تَبَابْ»

(غافر ٣٦ ، ٣٧)

******

«والعصر ،إن الإنسان لفى خُسر ، إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصَوْا بالحق وتواصَوْا بالصبر» (العصر-١-٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

موضوع هذا الكتاب موضوع جديد على المكتبة العربية ، كما أنه نادر فى غير المكتبة العربية .

ذلك أن الكم الهائل من الكتابات المكتوبة عن (الادارة) ، إنما يتناولها بشكل عام ، حيث يدور حول (الادارة العامة) ، وأقل من هذا الكم هو ذلك الذى يدور حول الادارة - أو الإدارات - الصناعية وأقل من هذا وذاك هو تلك الكتابات التى تدور حول الإدارة التعليمية .

ومن بين هذه الكتابات القليلة التى تدور حول الإدارة التعليمية ، كتابات أقل تدور حول هذه الإدارة المدرسية .

والفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية كما هو معروف فرق فى الدرجة وليس فرقا فى النوع ، فإذا كانت الإدارة التعليمية تدور حول إدارة النظام التعليمى على المستوى القومى ، والخطوط التنظيمية التى تربط هذا النظام التعليمى - بالنظام المجتمعى العام المحيط به من جهة ، وبالمؤسسات التعلمية التى تتم فيها عملية التربية ، أو عملياتها على مستوياتها المختلفة من جهه ، أخرى فإن الإدارة المدرسية هى إدارة المؤسسة التعليمية ، أو لنقل إنها الإدارة على المستوى الإجرائى .

أى أن الفرق بين الإدارتين - التعليمية والمدرسية - هو هو الفرق بين النظام ، وأحد النظم الفرعية التابعة له ، أو هو هو الفرق بين الكل ، وبين جزء من أجزائه ، التى ينظمها هذا الكل .

فالإدارة التعليمية شئ لا يمكن تصوره أو استبعاده ، إلا إذا نظرنا إلى ما يجرى فعلا فى المدارس على مستوى الإدارة المدرسية ، والإدارة المدرسية لا يمكن استبعاد ما يجرى فيها

وفهمه ، إلا إذا نظرنا إلى النظام الكلى الذى يعتبر هذه الإدارة المدرسية جزءاً منه - وهى الإدارة التعليمية .

وإذا كانت الإدارة المدرسية - على هذا الأساس - إجرائية تطبيقية ، على عكس مانراه فى الإدارة التعلمية ، فإن معنى ذلك أنها لابد أن تختلف من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى بل ومن مدرسة إلى مدرسة ، فى نفس البيئة الجغرافية ، وفى نفس المرحلة التعليمية ، باختلاف (المناخ) الذى توجد فيه المدرسة و (المناخ) الموجود فيها فى نفس الوقت .

ومع ذلك ، فقد جرى العرف بين المتخصصين فى الإدارة التعليمية على الحديث عن الإدارة المدرسية على مستويين - أولهما تطبيقى ، يتناول بالدراسة مدرسة بعينها ، فى مرحلة بعينها ، و فى بيئة بعينها - وذلك فى الدراسات الميدانية وفى البحوث صغيرة الحجم، وثانيهما نظرى، يقوم بتجميع عدد من النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسات التطبيقية ، حول محاور ، تتخذ من (المرحلة التعليمية) عادة ، منطلقات لها حيث ثبت أن إدارة المدرسة الابتدائية - فى عمومها - مثلا - تختلف عن إدارة المدرسة الثانوية فى عمومها ، كما ثبت اختلاف إدارة المدرسة الأخيرة - فى عمومها - وإدارة الكلية الجامعية فى عمومها، وهكذا .

والمتتبع للأدبيات فى هذا المجال، يلفت نظره وفرة الدراسات التى تتخذ إدارة التعليم الجامعى محوراً لها ، وقلة الدراسات التى تتخذ من مرحلة التعليم الابتدائى وماقبلها محورا لها ، رغم خطورة مرحلة التعليم الابتدائى وماقبلها مقارنة بخطورة مرحلة التعليمين الثانوى والجامعى (والعالى).

وإذا ما تركنا الأدبيات في مجال الإدارة المدرسية إلى الادبيات العربية فى هذا المجال ، وجدنا أموراً ، ربما كان مفيداً الإشارة

إليها.

- في مقدمتها أن المادة المكتوبة ، مترجمة في معظمها عن اللغات الأجنبية ، وخاصة اللغة الإنجليزية ، وعن التراث الأمريكي على وجه أخص ، مع الفارق الثقافي و الحضاري الكبير ، الذي يفصل ثقافتنا - بحضارتنا - العربية وهذا التراث القادم إلينا من الغرب على وجه العموم ، ومن الولايات المتحدة على وجه الخصوص متعلقا بالإدارة على وجه العموم، والادارة التعلمية - والمدرسية - على وجه الخصوص .

- يلي ذلك في الاهمية ، أن معظم هذه المادة المترجمة على قلتها تدور حول المرحلة الثانوية - ومرحلة التعليم العالي.

- ثم يليه أخيرا - أن المدرسة الابتدائية وماقبلها ، لاتحظى من هذا القليل بشئ دون أن نكون مبالغين فيما ندعيه .

ومن ثم يكون الكتاب قد سد ثغرة في المكتبة العربية ، لايمكن إنكارها .

يبدأ الكتاب بالفصل الأول (مدخل تاريخي لإدارة التعليم الابتدائي) ، مهتما بالتطور التاريخي لهذه الإدارة منذ أقدم عصور التاريخ وحتى اليوم لنخرج منه بنتيجة مؤداها أن إدارة هذا التعليم منذ كان ، تهدف إلى شئ واحد ، هو تحقيق تنمية الطفل فيها على النحو الذي تراه الجماعة وترضاه .

ثم ينتقل الكتاب إلى الفصل الثاني (إدارة التعليم الابتدائي في عالمنا المعاصر) ليوضح لنا الكيفية التي تتم بها إدارة التعليم الابتدائي اليوم في مختلف البلاد و الثقافات والفلسفات المعاصرة، ولنتبين منه ما خرجنا به من الفصل الماضي من أن إدارة المدرسة الابتدائية لا تعمل في فراغ ، وإنما هي تعمل في إطار مجتمع بعينه ، له تاريخه وفلسفته وثقافته وحضارته ، ومن أن ذلك كله ينعكس على كل شئ في الإدارة ، وعلى كل شئ

تقوم هذه الإدارة بعمله

ثم ينتقل الكتاب إلى الفصل الثالث (الإدارة المدرسية) الذى يقترب فيه الكتاب اقترابا أكثر من موضوعه ، فيتحدث عن معنى إدارة المدرسة وأهدافها وأنماطها ، ودورها فى تحقيق أهداف التربية .

ثم يبدأ الكتاب من الفصل الرابع (العمليات الإدارية بالمدرسة الابتدائية) ليلتحم بموضوعه التحاماً مباشرا ، حيث يتحدث عن العمليات الإدارية التى تجرى فى المدرسة الابتدائية، بادئا بالتخطيط للعمل فى هذه المدرسة ومنتقلا إلى التنظيم، ثم إلى التوجيه، وخاتما بالرقابة التى تقوم بها هذه الإدارة على العمل فيها، لتضمن تحقيق المدرسة الابتدائية لأهدافها .

ثم ينتقل الكتاب فى الفصل الخامس إلى الحديث عن (مدير المدرسة الابتدائية)، حيث يتعرض للسمات الشخصية الواجبة له أو فيه، وإعداده وتدريبه، وعلاقته بالإدارة التعليمية ودوره فى تحقيق أهداف المرحلة، ودوره كمشرف فنى فيها، انطلاقا من تلك الحكمة التى ترى أن إدارة أية مؤسسة لا تعدو أن تكون مديرها فى الواقع .

ثم ينتقل الكتاب إلى العاملين مع المدير فى إدارة المدرسة الابتدائية فى الفصل السادس (العاملون بالمدرسة الابتدائية) وهم وكيل المدرسة والجهاز الإدارى المساعد للمدير ، والمدرسون الأوائل والمدرسون ، والأخصائى الاجتماعى وغيرهم، للحديث عن الدور الإدارى لكل منهم فى المدرسة الابتدائية .

ثم ينتقل الكتاب إلى الفصل السابع حيث (الأدوار الإدارية لمعلم المدرسة الابتدائية) حيث الحديث عن الأدوار الإدارية المختلفة لمعلم المدرسة الابتدائية، سواء دوره فى إدارة المدرسة ودوره داخل الفصل ودوره فى تخطيط المنهج وتنفيذه ، ودوره فى إدارة

النشاط المدرسى ودوره في مجالس الآباء و المعلمين ، ودوره فى المجتمع المحلى .

ثم ينتقل الكتاب إلى الفصل الثامن (إدارة مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر) حيث يتخذ من المدرسة الابتدائية فى مصر مجالا لتطبيق كل المحاور السابقة سواء الخاصة منها بالإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية ، والخاصة بالمدير والعاملين معه ، من مدرسين ، ومن أجهزة فنية مساعدة .

ثم ينتقل الكتاب - أخيرا - إلى الفصل التاسع (بعض المشكلات الإدارية للتعليم الابتدائى فى مصر) حيث يركز هنا على المشكلات التى تواجه إدارة التعليم الابتدائى فى مصر فى تحقيق أهدافها .

ونحسب أن الكتاب على النحو الذى تم تخطيطه -وتنفيذه عليه ، يحقق أهدافه ، سواء فى تشكيل من يعد ليكون معلما للمرحلة الابتدائية ، فى كلية التربية و فى تعديل تفكير العاملين فى الحقل فعلا .

وحسبنا أننا اجتهدنا ، وبالله التوفيق

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،

- القاهرة فى : جمادى الثانية ١٤١٢ هـ

يناير ١٩٩٢ م

المؤلفون

بسم الله الرحمن الرحيم

محتويات الكتاب

الموضـــوع	الصفحة

الموضـــوع | الصفحة

الموضـــوع	الصفحة

الموضـــوع الصفحة

الفصل الأول

مدخل تاريخي لإدارة التعليم الابتدائى (*)

(*) كتب الفصل الدكتور عبد الغنى عبود .

إذا ذكر (التعليم الابتدائى) أو(المرحلة الابتدائية) أو (المدرسة الابتدائية) ، انصرف الذهن مباشرة ، إلى تلك المدرسة ، التى تقبل الأطفال ، من سن الخامسة أو السادسة (١) ، لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة ، أو الحادية عشرة، أو الثانية عشرة(٢) ، سواء التحق هؤلاء الأطفال قبلها بالحضانات ورياض الأطفال أم لا - وسواء كانت هذه المدرسة هى (مرحلة التعليم الإلزامى) وحدها، أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر، ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم.

وإذا ذكر اسم (التعليم الأساسى) ، فإنه قد يتسع قليلا ، ليشمل - إلى جانب التعليم الابتدائى - السابق - التعليم المتوسط ، الذى يلى هذه المرحلة الابتدائية ، وقد يتسع اتساعا أكثر ليشمل - إلى جانب التعليم الابتدائى - تعليم الكبار أيضا، حيث نجد « نعت التربية ، بأنها (أساسية) ، يوحى للمربين بأنها الحد الأدنى ، أو المقدار الذى لا يمكن الاكتفاء من التربية بأقل منه » ، ومن ثم فهى « فى صفاتها العامة تربية للجماعات ، تعنى بالكبار والمراهقين ، بقدر ماتعنى بالأطفال »(٣)

ويلاحظ أن مرحلة التعليم الابتدائى إنما تقابل مرحلتين من مراحل النمو الإنسانى ، وهما : مرحلة الطفولة الوسطى Middle Childhood (من سن ٦ - ٩ سنوات) (٤) - (أو من ٦ - ١٠ سنوات) (٥) ، و مرحلة الطفولة المتأخرة Late Chidhood (من سن ٩ - ١٢ سنة) (٦)- (أو من سن ١٠ - ١٣ سنة)(٧)، وإن كنا نميل إلى أن نسميهما معا بمرحلة (الطفوله المتأخرة) ، التى تتميز تميزا تاما عن مرحلة (الطفولة المبكرة) ، التى تسبقها ، ومرحلة (المراهقة) ، التى تتلوها ، والتى تقابل مرحلة (التعليم المتوسط) ، الذى قد يكون تتمة مرحلة (التعليم الأساسى) - كما هو الحال فى مصر .

وإذا كان « نمونا الجسمى عملية آلية فى معظمها » (٨) ، تقود الإنسان من مرحلة من مراحل حياته ، إلى المرحلة التى تليها ، فإن هذه المرحلة - مرحلة الطفولة المتأخرة - سن المدرسة الابتدائية - تعد أخطر فترة فى حياة الإنسان ، لأنها الفترة الواقعة بين مرحلة الطفولة المبكرة ، حيث يكون الإنسان أشبه (بالعجينة) ، أو (بالمادة الأولية) القابلة للتشكيل ، وبين مرحلة البلوغ ، وهى تلك المرحلة من مراحل « النمو الفسيولوجى العضوى ، التى تسبق المراهقة ، وتحدد نشاتها » (٩) .

أو لعلها الفترة التى تبدأ فيها (انفتاحة) الإنسان على العالم الخارجى ، ومن ثم تبدأ فيها قدرته عل (الخروج) من قوقع جسده ، الى أفق الحياة الرحب ، « فوسائل الطفل الداخلية أصغر ، لهذا كان الرجل إجمالا ، أقل تعرضا للضـ

من الأطفال »(١٠)، على حد تعبير كولن ويلسون .

وبالرغم من أن الفردية Individualism ، « أوتفرد الإنسان ، من أهم حقائق الوجود »(١١) ، فإن (خضوع) الإنسان (لتاثيرات) معينة ، خاصة فى هذه المرحلة ـ مرحلة الطفولة المتأخرة ـ هو الذى يشكل نمط حياته المستقبلة ، من خلال ما يزود به « من معلومات ومهارات واتجاهات » (١٢) ، (تتفاعل) مع (كيانه) الداخلى ، و (مواهبه) الخاصة ، على نحو معين ، لتخـرج لنا (نمط) شخصيته ، بما يعرف عنها من طباع وعادات ، إذ أن « السلوك ما هو إلا محصلة عوامل متعددة » (١٣) .

ومن هنا كانت تلك الفكرة الشائعة لدى المشتغلين بعلم النفس ، التى ترى أن « هناك عقلا فرديا ، وعقلا جمعيا ، وإرادة فردية ، وإرادة جماعية ، وخلقا فرديا ، وخلقا جماعيا » (١٤) ، وأن الشخصية الفردية، برغم تفردها ، ترتبط ارتباطا وثيقا « بالطابع القومى للشخصية ، كما ترتبط بالعيوب فى الخلق القومى ، والمزاج الجماعى ، وبالمعتقدات والتقاليد والقيم والأخلاق، وبالعادات وأساليب التفكير »(١٥) .

ومن هنا ، كان اهتمام الجماعة الإنسانية – منذ وجدت هذه الجماعة الإنسانية على الأرض – بترك بصمتها على الجيل الجديد من أبنائها ، من خلال توجيهها لهذا الجيل الجديد الوجهة التى تحقق تشرب أفراده لقيم الجماعة ومعتقداتها وتقاليدها ، وأنماط حياتها وسلوكها ، بتربية اصطلح على أن تسمى (غير مقصودة) أول الأمر ، ثم (مقصودة) ،ومخططالهافيما بعد .

وإذا كان (ربط العلم بالعمل) ، أو مايمكن أن يسمى (تمهين التعليم) ، هو السمة الرئيسية للتعليم الأساسى ، كما سنرى فى نهايات الفصل ، فإن فيليب كومبز Philip Coombs يلفت نظرنا إلى أن « التعليم الفنى ليس من مستحدثات مجتمعاتنا الحديثة ، المتقدمة صناعيا ، فإن من المتعارف عليه تاريخيا أن الأهداف الرئيسية لأى مجتمع منظم ، كانت إعداد الجيل الجديد من أبنائه ، لحياة العمل المنتج » (١٦) .

ومن ثم كان مفيدا ، البدء (بالأصول التاريخية) لإدارة التعليم الابتدائى، منذ أقدم عصور الإنسان .

إدارة التعليم الابتدائى فى عصور ماقبل التاريخ :

والمقصود بعصور ماقبل التاريخ ، هو « فترة ماقبل التاريخ المدون » ، التى « تمتد إلى أكثر من تسعة أعشار عمر الإنسان على الأرض » (١٧) ، والتى لم تبدأ « إلا منذ ستة آلاف سنة فقط (منذ سنة ٤٠٠٠ ق . م) » (١٨) ، على أحسن

الفروض.

وفى هذه المرحلة ، كان الإنسان يعيش هائما على وجهه ، تعتمد حياته على التنقل من مكان إلى مكان ، بحثا عن (لقمة العيش) التى تحفظ عليه حياته ، و«كان كفاحه شديدا فى سبيل بقائه ، والحصول على طعامه ، ودفاعه عن نفسه»(١٩).

وكان الإنسان يصطحب معه أسرته ، فى تنقله من مكان إلى مكان ، وكانت الأم فى أغلب الأحيان هى المسئولة عن الأطفال الصغار ، فى مرحلة طفولتهم المبكرة ، وكان الأب يشاطر الأم بعض المسئولية ، ابتداء من مرحلة الطفولة المتأخرة ـ موضوع دراستنا ، حيث كان « يعلم الكبار الصغار ، سبل العيش ، والسلوك فى حياتهم البدائية » (٢٠) .

وكانت التربية فى هذه المرحلة المبكرة ، من تاريخ الإنسان على الأرض ، تربية عملية ، « تتم بالتقليد الأعمى للكبار ، مصحوبا بقليل من التعليم ، أو بلا تعليم على الإطلاق » (٢١) .

وواضح من تربية الإنسان البدائى لابنه ، فى مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة ، أنها كانت تربية بسيطة ، أو بدائية ، بساطة الحياة فى هذه المرحلة التاريخية المبكرة من حياة لإنسان على الأرض وبدائيتها .

ورغم ذلك ، فقد كان الأساس الذى تقوم عليه هذه التربية ، رغم بساطتها وبدائيتها ، هو الأساس الصلب ، الذى تحسدها عليه التربية المعاصرة ، بعد أن صارت تفتقر إليه .

وهذا الأساس الصلب ، الذى تفتش التربية المعاصرة فى طريقة تعود بها إليه ، يكمن فى (وضوح) الهدف من التعليم ، فى نفس المعلم والمتعلم على السواء ، كما يكمن فى الاعتماد على (الممارسة العملية) ، كبديل لحشو الذهن بالآراء والأفكار والمعلومات ، فى التربية المعاصرة .

وقد كانت الخطوة التالية ، فى تطور الإنسان ، هى تركه الحياة الفردية ، لينتقل إلى حياة (الجماعة) ، وأغلب الظن أن الإنسان قد خطا هذه الخطوة ، عندما اكتشف النار بالصدفة المحضة فى الغالب ، « فخاف منها بادئ الأمر ، وتملكه الذعر والفزع ، ولكنه مالبث أن سيطر عليها ، وألبسها اللجام ، فاستغلها لتمده بالحرارة والدفء » (٢٢) . و « لولا النار ، لظل الإنسان بدائيا ، يأكل اللحوم النيئة ، ويسكن الكهوف والجحور ، « قابعا فى الظلام ، بعد مغيب الشمس » (٢٣) .

وبانتقال الإنسان إلى حياة الجماعة ، بدأ الإنسان (يخضع) نفسه (للهدف

العام) ، راضيا أو كارها ، وبدأت حياة القبيلة ، التى كان يصاغ (الهدف العام) فى ضوء ظروف حياتها ، وبدأت (الهجرات) البشرية ، « منذ القرن العشرين قبل الميلاد » (٢٤) ، حيث « كان الأسلاف الأصليون للإنسان الحديث ، قد انتشروا فى معظم المناطق الاستوائية والمعتدلة ، من العالم القديم » (٢٥) .

وتوزعت الكرة الأرضية ، نتيجة لهذه الهجرات ، بين أربع سلالات بشرية معروفة ، هى :

١ ـ الحاميون .
٢ ـ الساميون .
٣ ـ الطورانيون .
٤ ـ الآريون (٢٦) .

ومن هذه السلالات البشرية (تفرعت) البشرية ، أمما وشعوبا وقبائل .. متقاربة فيما بينها فى بعض الأمور ، ومتباعدة فيما بينها فى بعضها الآخر .

وكان موجّه الجماعة البشرية فى انتقالها ، هو (الماء) ، ومن ثم كانت ضفاف الأنهار ، هى الأماكن ، التى استقرت عليها الجماعات البشرية الأولى ، فقد « كانت الأنهار تعنى للإنسان ، المياه العذبة ، ليروى ظمأه ، وليطهو طعامه ، وليغتسل »(٢٧).

ومع حياة الإنسان على ضفاف الأنهار ، تعلم (الزراعة) ، حيث « بذر البذور ، ونمو المحاصيل وحصادها ، عدة مرات فى السنة ، وبفضل مثل تلك المصادر الوافرة من الغذاء ، ازداد عدد السكان ، ونشأت القرى ، فالمدن ، وأخيرا نمت المدن الكبرى ، واستكملت مقوماتها » (٢٨) .

ومع الاستقرار على ضفاف نهر ، وزراعة الأرض ، بدأت بعض (المفاهيم الدينية) ، التى كانت أساس (العقائد الدينية) ، والتى ساعدت فى دفع كل مجتمع قديم ، فى طريق الحضارة والمدنية ، حيث « كانت العقيدة الدينية تقف دوما وراء الإنسان ، فى كل خطوة يخطوها ، فى طريق الحضارة والمدنية » (٢٩) .

وقد أحسن ول ديوارانت – حين لخص القصة كلها ـ قصة الإنسان ، فى انتقالته من البدائية ، إلى الحضارة – حين قال : « لئن بدأت إنسانية الإنسان بالكلام ، وبدأت المدنية بالزراعة ، فلقد بدأت الصناعة بالنار ، التى لم يخترعها الإنسان اختراعا ، بل الأرجح أن قد صنعت له الطبيعة هذه الأعجوبة ، باحتكاك أوراق الشجر وغصونه ، أو بلمعة من البرق ، أو باندماج شاءته المصادفة ، لبعض المواد الكيماوية » (٣٠) .

وقد بدأت (التغيرات) ، التى طرأت على حياة الإنسان ، فتحوله من

(الفردية) إلى (الجماعية) ، تفرض نفسها على تربية الطفل ، فى مرحلة الطفولة المتأخرة تلك ، فبدأت (البصمة) الاجتماعية تفرض نفسها واضحة على المتعلمين ، فى هذه المرحلة المبكرة ، من مراحل تشكيل الإنسان ، حيث صار « هدف التربية بصفة عامة ، هو تمكين الفرد ، من أن يكون أكثر اتصالا بالحياة الثقافية ، للمجتمع الذى يعيش فيه »(٣١) ، فقد كانت « كل قبيلة ، تحاول تربية أبنائها ، وفق النمط الذى كان كبارها يسيرون عليه » (٣٢) .

وقد تطورت هذه (البصمة) الاجتماعية ، بتطور المجتمع من حال إلى حال ، فقد بدأت فى المراحل الأولى بصمة عامة ، غير محددة المعالم ، فيها نرى الأسرة أو القبيلة « مسئولة عن تدريب أطفالها ، والتعود على عادات القبيلة » (٣٣) ، ولكن «القبيلة أو الأسرة ، لم يكن لها غرض تربوى واضح محدد ، مصحوب بوعى منها ، وشعور خاص ، وإنما كانت تربى الطفل ، بدافع تلقائى طبيعى ، ليأخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب تقاليدها ونظرتها للحياة ، حتى يصير عضوا فيها ، كما صاروا هم ، فلم تكن للتربية إذن فلسفة مثالية ، وراء الغرض العملى المباشر ، ولكنها كانت تربية عملية ، تعد الطفل للحياة العملية ، فهى إعداد للحياة وحياة معا، وهى عملية تتضمن الهدف فى خلالها » (٣٤) .

ومع (تطور) الحياة فى هذه المجتمعات ، وظهور المفاهيم الدينية ، بدأت تربية الأطفال تعكس هذه النظرة الجديدة ، حيث ظهر ـ بجانب الغرض العملى السابق- غرض آخر ، هو « تدريب الفرد ، على الطرق المقبولة ، أو على ضروب العبادة ، التى بوساطتها ، لابد لكل فرد من أفراد الجماعة ، أن يبذل قصارى جهده ، لترضية عالم الأرواح » (٣٥) .

وعندما بدأ (عالم الأرواح) هذا يتعقد ، وينمو فى إطار متكامل ، هو (العقيدة الدينية) ، بدأت المجتمعات القديمة تسير فى طريق الحضارة ، وتتميز بعضها عن البعض الآخر ، وبدأت (المدرسة) ، كمؤسسة نظامية للتعليم ، أو للتنشئة الاجتماعية ، تفرض نفسها على خريطة الواقع التربوى ، فى هذه المجتمعات ، وبدأت فكرة (إدارة) التربية فى هذه المؤسسة الوليدة (المدرسة) ، لتحقيق الأهداف العليا للمجتمع .

إدارة التعليم الإبتدائى فى الحضارات القديمة :

فى منطقة الشرقين الأوسط والأقصى ، بدأت الحضارة القديمة تتعدد ملامحها، فقد ازدهرت فيها « الحضارات : الهندوكية والصينية والفارسية والفينيقية والمصرية القديمة واليونانية والرومانية ، وغيرها .

ولكل من هذه الحضارات تاريخ شيق ، يدل على مدى ما بلغته شعوبها من الرقى الفكرى والاجتماعى والروحى ، كما تميز كل مجتمع من هذه المجتمعات ، بمثله العليا ، وتقاليده ، ونظام حكمه ، وطريقة تربيته للنشء، وإعداده للحياة ، وفقا للسائد فى المجتمع من عقائد وفلسفات ، ووفقا لحالته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ووفقا لظروفه الطبيعية ، ولمستواه الثقافى » (٣٦) .

ومع دخول الإنسان عصر الحضارة ، دخل أيضا صفحات التاريخ المدون ، بانتقاله من حياة الأسرة فالقبيلة ، فالمجتمع الزراعى المحدود .. إلى حياة (الدولة القومية) ، ذات المسئوليات الأوسع ، والإمكانيات الأكبر أيضا .

وكان هذا التطور من المحدود إلى اللا محدود .. أو من الأسرة إلى (الدولة القومية) ، أمرا اختلف من مجتمع إلى مجتمع ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، ومن ثم كان الاختلاف بين كل حضارة قديمة ، وغيرها من الحضارات ، على نحو ما سبق .

وقد كان أوضح ماميز هذه المجتمعات ، ودفع بها إلى هذا التطور الحضارى ، هو نمو (المفاهيم الدينية) لدى كل منها وتعقدها ، بحيث صارت تستدعى (جهازا) يسهر عليها ، هو جهاز الكهنة ورجال الدين ، الذين احتلوا فى هذه الحضارات القديمة ، منزلة لا تعلو عليها سوى منزلة الامبراطور ذاته ، فقد كانت « طبقة الكهنة » فى مصر القديمة مثلا ، « هى أشرف الطبقات وأعلاها » (٣٧) ، كما كانت فى معظم الحضارات القديمة ، ونتيجة لذلك ، كان هؤلاء الكهنة ، هم الذين يحددون فلسفة الحياة فى المجتمع ، حيث « يحدثنا تاريخ الحياة العقلية والروحية الإنسانية، بأن كثيرا من الأمم القديمة ، سواء فى مصر والهند والصين وفارس ، وفى غيرها من الأمم ذات الحضارات ، فى الزمن القديم ، قد كانت لها فلسفاتها ، التى انطوت عليها دياناتها ، وبأن هذه الفلسفات ، إنما كانت بمثابة المرآة ، التى تتجلى على صفحتها المعانى الفلسفية والروحية والخلقية ، التى كانت ما تزال بعيدة عن الفلسفة بمعناها الحقيقى » . « فهذه الفلسفات ، لم تكن إذن فلسفات بالمعنى الفلسفى الدقيق ، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة ، وضروبا من المبادىء والقواعد ، مما كان يتصل من قريب أو من بعيد ، بالدين والعقائد » (٣٨) .

ونتيجة لذلك ، كان الكهنة ورجال الدين ، هم المسئولين عن (التشكيل الأيديولوجى) للجماهير ، وعن (توجيه) الحياة فى مجتمعاتهم على وجه العموم ، فقد « كان الدين فى مصر (مثلا) ، من فوق كل شىء ، ومن أسفل منه ، فنحن نراه فيها فى كل مراحله ، وفى كل شكل من أشكاله ، من الطواطم ، إلى علم اللاهوت، ونرى أثره فى الأدب ، وفى نظام الحكم ، وفى الفن » (٣٩) .

«ومن أجل هذا ، كان الكهنة فى مصر ، دعامة العرش ، كما كانوا هم الشرطة السرية ، القوامة على النظام الاجتماعى » ، و « كان لهم من المكانة والسلطان ، ما تحسدهم عليه سائر الطبقات » (٤٠) ـ فقد كانت طبقة الكهنة ، «تملك ثلث الأراضى المصرية ، معفى من الضرائب ، ولم تكن أعمال أفرادها مقصورة على الخدمات الدينية ، كما نتوهم ، بل كانوا يشغلون جميع مناصب الحكومة ، ومراتبها الرفيعة ، ويتولون جميع الأعمال والشئون ، التى تحتاج فى ادارتها إلى المهارةوالعلم ، فكانوا الأطباء والمهندسين والمعلمين والقضاة والمؤرخين ... إلخ » (٤١) .

ولذلك يعلق ول ديورانت ، على تلك المنزلة التى احتلها الكهنة ورجال الدين فى مصر القديمة ، وعلى ما حصلوا عليه من امتيازات ، يحصيها ، وما جمعوه ـ نتيجة لذلك كله ـ من ثروة ، بقوله : « والحق أنهم كانوا جديرين بقسط وافر من السلطان ، لأنهم هم الذين جمعوا علوم مصر ، واحتفظوا بها ، وهم الذين علموا الشعب » (٤٢) .

ولولا الكهنة المصريون ، ماكانت الحضارة المصرية القديمة ، فقد كانوا هم الذين سيطروا على (حركة الحياة) العامة ، ووجهوها لما يحقق هذه الحضارة ، فقد « أخضع الكهنة لنفوذهم ، الفنون والحرف والعلم ومختلف المناشط العليا فى الدولة ، ولم تكن هذه الفنون والحرف تعلم فى المدارس ، لكل من يريد تعلمها ، بل تدخلت طبقة الكهنة فى الحد من دارسى الرسم والنحت والفن المعمارى والقانون والطب والهندسة ... إلخ . وقصد الكهنة من ذلك إلى ربط هذه الفنون والمهارات ، بعجلة التقدم الحضارى فى المجتمع المصرى القديم ، فهم المسيطرون على توجيهها وتحديدها، بل عمل الكهنة بسلطاتهم الواسعة المطلقة ، على صهر الاتجاهات العلمية والفنية والحرفية ، فى بوتقة التقاليد ، التى كانوا هم أنفسهم يوجدونها ، ويعملون على تنميتها ، وكان الخروج على هذه التقاليد ، كفرا وزندقة ، بل ثورة على الإله »(٤٣) .

وما قيل عن مصر القديمة فى هذا المجال ، يمكن أن يقال عن كل مجتمع قديم آخر، قطع شوطا فى طريق الحضارة ، كايران القديمة ، حيث «أسس نظام الحكم على أساس الدين ، كما كان الحال فى أوروبا ، وعين كاهن أكبر ، ذو سلطان ، لا يفوقه إلا سلطان الملك نفسه ، رئيسا لطائفة الكهنة المجوس الوراثية ، التى كانت تشرف على جميع نواحى الحياة الذهنية فى فارس ، إلا القليل منها » (٤٤) ـ وكبابل ، حيث « لم تكن سلطة الملك يقيدها القانون وحده ، ولا الأعيان وحدهم ، بل كان يقيدها أيضا الكهنة » (٤٥) ، الذين كانوا ـ لما منحوا من امتيازات - .«أعظم تجاربابل ، ورجال المال فيها » (٤٦) - واشور والهند ، وبلاد الإغريق

والرومان ، وغيرها ، فهى (قصة واحدة) ، توزعت حياة هذا المجتمعات المتحضرة القديمة .. جميعا .

وفى أيدى الكهنة ورجال الدين فى هذه المجتمعات المتحضرة القديمة ، وضعت أمور التربية ، بعد أن أنشئت لها مؤسسات نظامية ، ففى آشور مثلا ، « كان الجانب الأكبر من التربية يقع على عاتق الكهنة ، وكان يلحق بكل بيت عبادة كبير ، مدرسة أو جامعة ، يحضرها البنون والبنات ، كما اتخذت تنظيمات أخرى ، بالنسبة للتعليم العالى ، فى الطب والقانون والمساحة وتدريب رجال الدين » (٤٧) .

وفى مصر القديمة ، « كان زمام التربية المصرية القديمة ، فى أيدى الكهنة ، فكانوا رجال العلم وحفظته ، والمعلمين والمؤدبين ، وكأن الرجل إذا التمس معلما لولده ، لم يجده إلا بين رجال هذه الطائفة ، وكانت التربية عندهم ترمى إلى تخريج المتعلمين ، فى الفنون والصناعات الرائجة فى ذلك الوقت ، كالهندسة والبناء والنقش والتصوير والطب والكتابة والجندية » (٤٨) - هذا بالإضافة إلى « الرياضة المعقدة ، والفلك والطب والجراحة » ، التى « تعقدت على يد الكهنة ، وكانوا هم الذين يعلمونها » (٤٩) .

بيد أن هذا التعليم ، لم يكن (إلزاميا) ، بالمعنى الحديث للإلزام ، و « لا يعنى ظهور المدارس فى مصر القديمة ، وجود تعليم عام ، بالمعنى الذى نقصده فى الوقت الحاضر ، فلم تكن المدارس فى ذلك الوقت ، تقدم تعليما إلا لأبناء الطبقة العليا »(٥٠) ، أو « المختارة » (٥١) ، من أبناء المجتمع ، و « كان الكهنة يلقنون أبناء الأسر الغنية ، مبادىء العلوم ، فى مدارس ملحقة بالهياكل ، كما هى الحال فى أبرشيات طوائف الكاثوليك الرومان ، فى هذه الأيام » (٥٢) .

« أما غالبية أفراد الشعب ، فلم تكن لها مدارس نظامية ، وإنما كان تعليمهم يتم على أيدى الكبار ، فى القبيلة » (٥٣) - كما كان الحال عليه ، قبل إنشاء هذه المدارس .

وما يقال عن مصر القديمة فى هذا المجال ، يمكن أن يقال عن كل مجتمع قديم آخر ، لأن مسألة التعليم الإلزامى أو العام لجميع أطفال الأمة فى مرحلة الطفولة المتأخرة تلك ، إنما هى فكرة (حديثة) ، تعود إلى مابعد الإصلاح الدينى جزئيا ، وإلى ما بعد الثورة الصناعية فى الغرب بصورة شبه كاملة .

ورغم ذلك ، فإن الإنسان يستطيع أن يجزم بأن كل مجتمع من هذه المجتمعات ، كان كلما قطع شوطا أكبر فى طريق الحضارة ، قطع شوطا أكبر أيضا ، فى فتح أبواب هذا التعليم الابتدائى ، لمزيد من الأعداد - لأسباب عدة ، منها أن المزيد من الحضارة ، كان يعنى المزيد من المسئوليات الملقاة على الدولة ،

وبالتالى مزيدا من الحاجة إلى الموظفين، لإتمام السيطرة على البلاد ، والقيام بالخدمات المختلفة ، التى من المفروض أن تقوم بها – ومنها أن المزيد من الحضارة ، كان يعنى المزيد من الأعمال ، وبالتالى المزيد من الحاجة إلى المتعلمين لتسيير الأعمال المختلفة، للتجار وأصحاب الصناعات والمشروعات المختلفة – ومنها أن المزيد من الحضارة كان يعنى المزيد من الرخاء ، وبالتالى المزيد من القدرة على دفع نفقات التعليم ، بالنسبة لفئات كثيرة ، من أبناء المجتمع .

وقد كان ارتباط التعليم الابتدائى بعجلة الحياة فى هذه المجتمعات القديمة على هذا النحو ، إيجابية ، دفعت بهذه المجتمعات فى طريق الحضارة ، حيث من المعلوم «أن التعليم لا يشتق صفاته من ذات نفسه ، وإنما يشتق تلك الصفات والسمات ، من واقع العوامل والقوى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية ، التى تسود المجتمعات » (٥٤) ، على حد تعبير ورقة العمل ، حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر – و « أن التعليم لا يعتبر خيرا فى ذاته ، مالم يحقق الأهداف الإنسانية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية للمجتمع » (٥٥) – على حد تعبيرها أيضا .

كما كان وضع هذا التعليم وغيره من مراحل التعليم الأعلى ، تحت إشراف الكهنة ورجال الدين ، إيجابية من إيجابيات ذلك التعليم ، لأن (وضعه) هكذا ، هو الذى ضمن (جعل) هذا التعليم ، جزءا من الحياة ، فى كل مجتمع من هذه المجتمعات القديمة ، و (مكن) التعليم – بالتالى – من أن يحقق الأهداف التى يطلب إليه أن يحققها ، فى حياة أى مجتمع ، وهذا هو معنى (الاستراتيجية) ، التى تسعى الدول المعاصرة ، إلى أن يقوم عليها تعليمها ، كما نرى فى (ورقة تطوير التعليم وتحديثه فى مصر) ، التى سبق الاقتباس عنها (٥٦) .

إدارة التعليم الابتدائى فى العصور الوسطى :

يطلق « اسم (العصور الوسطى) ، على تلك الفترة التاريخية ، التى أعقبت سقوط الامبراطورية الرومانية فى الغرب ، فى نهايات القرن الخامس الميلادى ، وامتدت أكثر من عشرة قرون » (٥٧) .

وتقترن العصور الوسطى المسيحية فى الغرب ، بالمسيحية وظهورها ، حيث «كان ظهور المسيحية فى الشرق ، نذير شؤم على الامبراطورية الرومانية ، من نواح متعددة » ، «ومن ثم لقيت المسيحية من أباطرة روما فى الغرب ، من الحرب ، مالقيته من اليهود فى الشرق .

وقد ظلت المسيحية ـ أكثر من قرنين من الزمان ـ لا تشغل أباطرة روما ، ولا تمثل خطرا يذكر عليهم ، إذ كان ينظر إليها ـ فى بادئ الأمر ـ على أنها (مجرد) دين من الأديان المتعددة ، التى ظهرت ـ وتظهر ـ فى الشرق ، وتجذب إليها أبناء الطبقات الفقيرة فى بلاد الشرق ، وأبناء هذه الطبقات ، لم يكونوا ممن يشغلون بال الأباطرة ، أو يلتفت إليهم فى المجتمع الرومانى ، لقلة تاثيرهم فى الحياة العامة .

غير أن كثرة المظالم ، التى لحقت بأبناء البلاد ، فى ظل الامبراطورية الرومانية ، قد دفعت بالكثيرين منهم ، إلى الارتماء فى أحضان المسيحية ، يلتمسون فيها العوض فى أخراهم ، عما يلقونه فى دنياهم ، من عنت وإرهاق ، مما أصبح يمثل (خطرا) على الامبراطورية ذاتها » (٥٨) ، ردت عليه الامبراطورية أول الأمربالقوة ، حيث « وقعت سلسلة من الاضطهادات ضد المسيحيين ، كانت كلها بسبب الخوف منهم ، وعدم الثقة فيهم » ، « فى القرنين الأول والثانى بعد الميلاد »(٥٩) ، ثم عدلت عن سياسة القوة والاضطهاد تلك ، عندما فشلت ، إلى سياسة أخرى، لعلها تنفع ، هى سياسة « مهادنة الكنيسة ، والتسامح مع أتباعها ، للحصول على تعضيد تلك السلطة القوية »(٦٠) ، « ثم تحولت (المهادنة) إلى (الاعتراف) بها ، دينا رسميا للدولة الرومانية ، سنة ٣٢٥ م » (٦١) .

ولكن اتخاذ المسيحية دينا رسميا للدولة الرومانية ، لم يُعِد الحياة إلى جسم الامبراطورية المتهالك ، بل زاد هذا الجسم تهالكا ، مما أدى إلى سقوط الامبراطورية الرومانية فى الغرب ، سنة ٤٧٦م ، فى وقت كانت قبائل (الجرمان) فيه ، قد تعاظمت قوتها ، وأخذت تقطع أجزاء من الامبراطورية المتهالكة ، بحيث لم يأت القرن السادس الميلادى ، إلا «وأصبحت الامبراطورية ، قاصرة على الجزء الشرقى من البحر الأبيض المتوسط » (٦٢) ، مما أدى فى النهاية ، « إلى انكماش الحضارة الرومانية تدريجيا ، من إيطاليا وغاليا (فرنسا) وانجلترا ، وغيرها من البلاد التى خضعت للرومان أيام سطوتهم » (٦٣) .

وفى الوقت الذى (تهالك) فيه الجسم الامبراطورى الرومانى ، نما الجسم المسيحى ، حيث « استمرت الكنيسة فى النمو ، فى القوة السياسية

والاقتصادية ، خلال العصور الوسطى ، وبلغت قمة هذا النمو ، فى القرن الثالث عشر » (٦٤) الميلادى .

وفى الوقت الذى كانت المسيحية تتعاظم فيه فى الغرب ، حتى (اكتمل) نمو دولتها ، بعد ثلاثة عشر قرنا من ظهورها ، كانت قوة دينية أخرى قد ظهرت فى الشرق ، وأخذت تتعاظم ، ولكن بسرعة أكبر ، هى قوة الإسلام ، الذى (اكتمل) نمو دولته ، فيما لايزيد عن ثلاثين عاما فقط ، تحول فيها إلى دولة عظمى، ورثت إمبراطوريتى الفرس والروم على السواء (٦٥) .

ولم يكن غريبا أن يطلق ول ديورانت على العصور الوسطى (عصر الإيمان)، فى الأجزاء الستة ، التى تضمنها المجلد الرابع ، من سفره الضخم (قصة الحضارة(٦٦) .

وفى (عصر الإيمان) هذا ، كان الدين هو (محور) الحياة ، فى الشرق والغرب على السواء ، فوفق عقيدة الإسلام ، صيغت (خطوط) الحياة فى الشرق الإسلامى ، وعليها قامت الحضارة الإسلامية فى العصور الوسطى، ووفق العقيدة المسيحية ، صيغت (خطوط) الحياة فى الغرب المسيحى ، وعليها قامت الحضارة المسيحية فى العصور الوسطى .

ومن ثم استمرت مسيرة الإنسانية على خطوط الدين ، كما كانت الحضارات القديمة ، إلا أن الدين هنا ، دين نزل من السماء ، على يد نبى مرسل ، (هدم) به ، بنيانا اجتماعيا قائما ، ليقيم ـ على أنقاضه ـ بنيانا جديدا .. وليس دينا توصل إليه فيلسوف من الفلاسفة ، (ليحمى) به نظاما اجتماعيا قائما .

وكما قامت الحضارات الدينية القديمة على التربية ، قامت الحضارتان الدينيتان الوسيطتان على التربية أيضا ، لتشكيل الحياة ، وفق خطوط الدين ـ المسيحى أو الإسلامى ، وذلك من خلال (تشكيل)المتعلمين أنفسهم . واحتلت فترة الطفولة المتأخرة فى الحضارتين ـ المسيحية والإسلامية ـ منزلة خاصة ، فى نظام التربية فى كل منهما .

ففى المسيحية ، « استسلم العقل فى العصور الوسطى للإيمان فى أغلب الأوقات والحالات ، وجعل كل اعتماده على الله وعلى الكنيسة ، كما يثق رجل هذه الأيام بالعلم وبالدولة » . « لقد كان عصرا ثملا بنشوة الإيمان بالله » (٦٧) ـ على

حد تعبير ول ديورانت .

ونتيجة لذلك ، كانت الكنيسة هي التي (تقود) الحياة في أوربا ، منطلقة في ذلك من قولة السيد المسيح لبطرس ، فيما يروية إنجيل متى عنه : « أنت بطرس. وعلى هذه الصخرة ابن كنيستي ، وأبواب الجحيم لن تقوى عليها ، وأعطيك مفاتيح ملكوت السموات . فكل ماتربطه على الأرض يكون مربوطا في السموات . وكل ماتحله على الأرض ، يكون محلولا في السموات » (٦٨) - ومن قولته لتلاميذه أيضا ، فيما يرويه عنه يوحنا : « كما أرسلني الآب ، ارسلكم أنا .

ولما قال هذا نفخ ، وقال لهم : اقبلوا الروح القدس . من غفرتم خطاياه تغفر له . ومن أمسكتم خطاياه ، أمسكت » (٦٩) -ومن قولته لبطرس - ثانية - فيما يرويه عنه يوحنا : « ارع خرافي » (٧٠) مرة ، و « ارع غنمي » (٧١) مرة أخرى .

ومن ثم كانت أهم هذه الشئون ، التي تعتبر الكنيسة مسئولة عنها ، هي شئون (توجيه) الحياة ، وتشكيلها على وجه العموم (٧٢) ، ومن هنا سيطرت على التعليم ، وأشرفت عليه وأدارته ومولته ، وتمثل ذلك ، « فيما أصدره بابواتها وأساقفتها ، من أوامر ، لإنشاء المدارس الأولية ، ومدارس الترنيم ، لتعليم القراءة والكتابة والموسيقى ، في الأبرشيات ، وفيما قامت به أديرتها وكاتدرائياتها ، من توفير تعليم أولي وثانوي وعال » (٧٣) - كما تمثل هذا الإشراف الكنسي على التعليم ، في (تحديد) مناهج التعليم في المدارس ، (في الفنون السبعة الحرة) Seven Liberal Arts (٧٤) ، التي أخذوها عن الإغريق ، والتي قسموها « إلى زمرتين: الثالوث Trivium ، الذي يشمل النحو والخطابة والجدل - والرابوع Quadrivium الذي يشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى » (٧٥) وكانت محتويات هذه الفنون السبعة الحرة ، « مستقاة مما كتبه ثلاثة كتاب ، عاصروا الدور الأخير من أدوار الحضارة الرومانية القديمة ، أي عاشوا في العصر الذي اشتدت فيه غزوات البرابرة » ، « وهؤلاء الكتاب ، هم بؤثيوس وكاسيدورس ، وماتيانوس كابلا »(٧٦)، ومن ثم كانت سطحية مقتضبة ، فقد « كان النحو في خير مظاهره ، هو دراسة الأدب في أسوأ مظاهره ، واستظهار القواعد الثقيلة الفهم » ، «وكانت الهندسة ، هي الجغرافيا ،

بشئ من الإسهاب » (٧٧) ... إلخ ، وكانت هذه العلوم ـ رغم ذلك ـ تعتبر « ذات قيمة فى ذاتها ، تستحق من أجلها أن تعلم وتتعلم ، بغض النظر عن الطفل ، وإمكاناته وظروفه ، التى تناسبها أو لا تناسبها » (٧٨) .

ولم يكن غريبا ـ لذلك ـ أن يكون هدف التعليم ، فى العصور الوسطى المسيحية فى الغرب ، محققا لأهداف المسيحية النهائية ، القائمة على (نبذ) الحياة ، تخليصا للإنسان من خطيئته الأولى ، وعلى « إماته الشهوات ، وإهمال الجسم ، حتى تنتقى الروح ، وتنجو من عذاب جهنم » (٧٩) .

والنمط المدرسى الشائع لتحقيق مثل هذا الهدف ، هو نمط (الأديرة) ، التى (ينقطع) فيها الإنسان تماما عن العالم ، ولذلك ظلت (المدارس الديرية) ؛ هى النمط الشائع من المدارس أول الأمر ، فقد ظلت هى المدارس الوحيدة فى الغرب « إلى القرن الحادى عشر ، فحتى القرن الحادى عشر ، لم يكن هناك نوع من التربية ، خارج نطاق المدارس الديرية » (٨٠) ، فقد « أصبحت الأديرة ، المدارس الوحيدة للتعليم ، وانفردت بالإعداد الفنى ، وأصبحت الجامعات الوحيدة للبحث والنشر » ، « وكانت المكتبات الوحيدة لحفظ العلم ، وانفردت وحدها بتخريج طلبة العلم ، وظلت المعاهد التربوية الوحيدة طيلة هذا العصر » (٨١) .

وقد ظهرت الكنائس والكاتدرائيات فيما بعد ، كمؤسسات تربوية ، تحقق نفس الهدف الذى تحققه الأديرة ، بصورة أو بأخرى ، ورغم ذلك ، استمرت الأديرة ، هى المؤسسات التعليمية الأساسية ، « من القرن الرابع ، الى القرن السادس عشر ، بل الى القرن الثامن عشر » (٨٢) .

وفى الإسلام ، استسلم العقل للون آخر من الإيمان ، لا يضحّى بالدنيا ، من أجل الآخرة ، بل يتخذ الدنيا سبيلا ، يسلكه المؤمن إلى آخرته ، ومن ثم يقوم إيمانه ، على النهوض بهذه الدنيا ، وإصلاحها ، لتكون (جنة) ، كتلك الجنة التى ينشدها فى الآخرة(٨٣) .

أى أن الإسلام يختلف عن المسيحية هنا اختلافا جذريا ، حين «يزرع فى نفس المسلم ، الاهتمام بحياته الدنيا أساسا ، إلا أن متاع تلك الحياة ، من مال وولد ، ومنصب وجاه .. يجب الا يكون (هدف) أهدافه ، فيصرفه عن هدفه الحقيقى فى الحياة ، وإنما يجب أن يكون مجرد (وسيلة) ، لتحقيق رسالة

الإنسان فى الحياة ، ولتمكينه من القيام بمهام (الاستخلاف) ، الذى كرمه به ربه » (٨٤) .

وليتمكن الإنسان المسلم من القيام بمهام (الاستخلاف) تلك ، فإنه لابد أن يدرس الكون المحيط به ، ويعرف أسراره ، ويستغله فى تحقيق أهدافه ، ومن أجل ذلك كان (تعظيم العقل) فى الإسلام ، وكانت أولى آيات القرآن الكريم ، داعية إلي القراءة (٨٥) ، وإلى التفكر والتأمل فى خلق الله ، وإلى أن يكون هذا التفكر والتأمل- وهو هو الطريق إلى الله سبحانه - مفتوحا لكل انسان ، فالإسلام «دين لا يعرف الكهانة ، ولا يتوسط فيه السدنة والأحبار ، بين المخلوق والخالق ، ولا يفرض على الإنسان قربانا ، يسعى به إلى المحراب ، بشفاعة من ولى متسلط ، أو صاحب قداسة مطاعة ، فلا ترجمان فيه بين الله وعباده ، يملك التحريم والتحليل ، ويقضى بالحرمان أو بالنجاة » (٨٦) .

وبذلك اختلف الإسلام ، عن كل ما سبقه وعاصره من أديان ، سماوية أو وضعية ، بأنه هو الدين الذى أعطى الإنسان وثيقة (تحرير) نفسه من غيره ، بقدر تحقق عبوديته لله ، وفهمه لهذه العبودية فهما صحيحا ، ومن ثم كان هو الذى خلق تلك «الإرادة الحضارية » (٨٧) ، التى بها وحدها ، استطاع المسلمون ، أن يزيلوا أكبر امبراطوريتين فى عهدهما ، فى مدى ثلاثين عاما فقط ، كما سبق (٨٨) ، وأن يسبقوا العالم كله فى مجال الحضارة ، فى أقل من « مائتى سنة ، من الهجرة النبوية » (٨٩) ، فقد « أنشأ العرب أسواقا حديثة فى الأندلس ، وأناروا الشوارع ، وأثرياؤهم كانوا يبردون بيوتهم بأنابيب المياه والنافورات ، بينما كان الناس فى طرق أوربا ، يخبطون فى الوحل نهارا ، والظلام ليلا . لقد كانت البلاد الإسلامية مليئة بالمستشفيات والمكتبات العامة والمدارس ، التى تدرس كل شئ ، من علوم الدين والرياضيات والطب والفلسفة » (٩٠) .

وقد « ظل الإسلام خمسة قرون ، من عام ٧٠٠ إلى عام ١٢٠٠ ، يتزعم العالم كله ، فى القوة ، والنظام ، وبسطة الملك ، وجميل الطباع والأخلاق ، وفى ارتفاع مستوى الحياة ، وفى التشريع الإنسانى الرحيم ، والتسامح الدينى ، والآداب ، والبحث العلمى ، والعلوم ، والطب ، والفلسفة » (٩١)

وقد صاحبت التربية الدعوة الإسلامية منذ لحظاتها الأولى ، فكانت السبب الرئيسى فى ذلك التحول الأيديولوجى العميق، الذى أحدثه الإسلام فى النفس البشرية، فتحولت به من حال إلى حال ، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم هو المعلم الأول فى هذه التربية الإسلامية ، وعلى يديه تخرج الجيل الأول من المعلمين المربين فى التاريخ الإسلامى ، الذين حملوا أمانة الدعوة معه ومن بعده ، ولم تكن (دار الأرقم بن أبى الأرقم) ، مجرد (مكان) ، يجتمع فيه الرسول الكريم ، ببعض الراغبين فى الإيمان بدعوته ، أو المؤمنين بها ، وإنما كانت (مدرسة) بكل معنى الكلمة ، تخرج فيها أولئك الذين غيروا وجه التاريخ كله ، فى داخل الجزيرة العربية وخارجها على السواء ، فلقد كان لكل واحد من هؤلاء الخريجين ، (دوره) فى نشر الإسلام ، أو درء الخطر عنه ، أو توسيع رقعته ، فى فترة من فترات التاريخ الإسلامى . وهكذا « كانت دار الأرقم » ، هى التى « خرجت رجالا قاموا فيما بعد ، بأكبر انقلاب عالمى، عرفته البشرية » (٩٢) .

ولم يكن فى هذه الدار مكان لصغار السن بطبيعة الحال ، لأن (المنهج) كان فوق مستوى هؤلاء الصغار ، وإن كان الخليفة الرابع ، على بن أبى طالب ، كرم الله وجهه ، قد حضر بعض دروسها ، وهو فى سن الطفولة المتأخرة تلك ، ولكنه كان شذوذا عن القاعدة ، ولم يكن هو القاعدة .

وعندما تحولت الدعوة من السرية إلى العلنية ، لم تعد هذه الدار ملائمة للمرحلة الجديدة ، وإنما صار الملائم لها ، هو (الجامع) ، الذى أنشئ أول ما أنشئ فى (المدينة المنورة)، بوصفه « محور الحركة فى المجتمع الإسلامى ، به تجتمع (الحكومة) ، ومنه تخرج الجيوش للقتال ، وفيه تعقد جلسات القضاء ، وبه تعقد حلقات العلم ، وتقدم برامج التعليم ، وتدور المناقشات ، وتتم الشورى ، وتجتمع الأمة لكل مايهمها ـ بالإضافة إلى وظيفته الرئيسية ، وهى إقامة الصلاة ، بطبيعة الحال » (٩٣) .

وكان باب المسجد مفتوحا للكبار وللصغار على السواء ، بل إن الصغار كانوا يشجَّعون على دخوله ، حتى يتعودوا على حياة الجماعة وصلاتها ، وحتى يزرع فى نفوس الصغار ما يجب أن يزرع فيها ، من أن هذا المسجد « مكا العبادة الحية ، أو العبادة بالحياة ، فضلا عن أنه مكان لعبادة الصلاة » (٩٤) .

ولقد « كان المسجد أو الجامع ، بمثابة المدرسة الثانوية والعالية ، فى وقت واحد، وفى أول الأمر كان مكان التعليم الأولى أيضا ، ولكن المسلمين فضلوا فصل تعليم الصغار ، فى مكان خاص فيما بعد ، خوفا على الجامع من عبث الأطفال ، وعدم تقيدهم بأصول النظافة » (٩٥) . وكان هذا رأى سحنون (١٦٠ ـ ٢٤٠ هـ) ، فيما ينقله عنه المغراوى (ت ٩٢٠ هـ) ، الذى يقول : « وروى سحنون : لا يجوز تعليمهم فيه ، لأنهم لا يحتفظون من النجاسة » (٩٦) ، ويرده ابنه إلى أصله ، الذى نقله أبوه عنه ، وهو الإمام مالك ، رضى الله عنه ، الذى أضاف إلى علة النجاسة تلك ، علة أخرى هى أنه « لم ينصب المسجد للتعليم » (٩٧) .

وكان ذلك مولد « الكتاتيب منفصلة عن المساجد ، وأصبحت خاصة بتعليم الصبيان » (٩٨) ، وأصبحت « من مقومات الحياة الإسلامية ، نجده فى القرى الصغيرة النائية ، كما نجده فى المدن الكبيرة العامرة ، لأنه أصبح بسبب صلته بالدين ، من ضروريات الحياة الدنيا والآخرة » (٩٩) .

ويلقى محققا كتاب المغراوى مزيدا من الضوء على الكتاب ، حيث يريان أنه « يطلق على المكتب الابتدائى قديما ، وهو خاص عادة بتعليم القراءة والكتابة ، وتحفيظ القرآن الكريم . ويدعى فى الجزائر الآن بالمِسِيد . وأصل المِسِيد المسجد الصغير ، لأن المكتب الابتدائى عادة يكون بالمساجد الصغيرة ، أو ملاصقا لها ، ثم تطور فى النطق ، حتى صار يدعى المسيد » (١٠٠) ـ بكسير الميم ، وتسكين السين ، وفتح الياء .

ولم تكن هناك سن محددة ، لالتحاق الطفل بالكتاب ، وغالبا ما كان يبدأ مع بدء قدرة الطفل على (التمييز) ، فى الخامسة أو السادسة ، أو بعد ذلك ، وكان ينتهى عادة مع البلوغ ، فى سن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة . وكان بمقدور الطفل أن يتم حفظ القرآن فى سن التاسعة (١٠١) ، إلا أنه كان يظل فى الكتاب عادة حتى سن البلوغ ، للاستزادة من علوم الدين واللغة والنحو والشعر والحساب وغيرها(١٠٢) .

« لم تكن الكتاتيب فى الإسلام خاضعة لسلطة الدولة، أو أية هيئة دينية إسلامية ، وإنما كانت (حرة) ، وكان هناك نوعان منها ، أولهما هو الكتّاب الذى

يتلقى فيه المعلم أجرا من ولى أمر الطفل على تعليمه ، والثانى ، هو (كتّاب السبيل) ، الذى يتلقى فيه أبناء الفقراء تعليمهم بالمجان . وكان معلمو الكتاتيب نوعين ، أولهما هو (المعلم) ، الذى يعلم فى الكتّاب بنوعيه ، والثانى ، هو (المؤدّب) ، الذى يعلم أبناء الأغنياء فى منازلهم (١٠٣) .

وقد لعب(الكتّاب) أو (المكتب) دورا كبيرا فى تعليم أبناء المسلمين فى مرحلة التعليم الابتدائى تلك ، منذ عصور الإسلام المبكرة ، حيث كان الطفل ينتقل «من الأسرة التى يتمتع فيها بالعطف والحنان ، وتلبية كل احتياجاته ، إلى الحياة فى (الكتّاب) ، بما تشمله من نظام يحد من حريته ، وقواعد وضوابط يخضع لها »

وقد كان « (الكتّاب) كما تناولته كتابات المربين المسلمين مجتمعا صغيرا ، قائما بذاته نسبيا ، يضم مجموعة محدودة من الأفراد ، وله بناء اجتماعى محدد ، كما أن له خصائص تميّزه » ، « وكان عدد التلاميذ فى الكتّاب عادة صغيرا ، وإن كان يتفاوت هذا العدد من كتاب لآخر ، تبعا لشهرة معلم الكتّاب، وقدرته على التعليم، وثقة الناس به » ، مما « كان يسمح للمعلم فى العادة أن يتعامل مع كل تلميذ على حدة ، وأن يرتبط به بعلاقات تكاد تكون خاصة »(١٠٤) مما جعل الفقهاء المسلمين يشترطون على معلم الكتاب ـ فى علاقته مع تلاميذه ـ أن «يكون بهم رفيقا ، وأن يجرى المتعلم منه مجرى بنيه »(١٠٥) .

ومع الازدهار الحضارى الذى شهده العالم الإسلامى ، خاصة فى العصر العباسى، زادت (الأوقاف) على الكتاتيب ، وظل نظامها معمولا به حتى القرن التاسع عشر الميلادى ، مما كان يضمن فرصا تعليمية طيبة ، لليتامى والفقراء من الطلاب وغيرهم، كتلك الفرص المتاحة لأبناء القادرين والأغنياء (١٠٦) ، على نحو مايحكى لنا أصحاب الرحلات من المؤرخين المسلمين، كابن جبير (٥٣٩ - ٦١٤هـ=١١٤٤-١٢١٨ م) ، وابن بطوطة (١٣٠٤ -١٣٧٨م) .

فابن جبير يرى أن من مفاخر الإسكندرية « ماكان بها من «المدارس والمحارس ، الموضوعة فيها لأهل الطلب والتعبُّد ، يَفِدون من الأقطار النائية ، فيلقى كل واحد منهم مسكنا يأوى إليه ، ومدرسا يعلمه الفن الذى يريد ،

واجرا (أى مرتبا) يقوم به فى جميع أحواله » (١٠٧) ، كما يرى أن من مآثر أحمد بن طولون بالقاهرة ، « أنه أمر بعمارة محاضر (أى مدارس) ، ألزمها معلمين لكتاب الله عز وجل ، يعلّمون أبناء الفقراء والأيتام خاصة ، وتجرى عليهم الجراية الكافية لهم » (١٠٨).

وابن بطوطة يسجل فى رحلته الشهيرة (من سنة ٧٢٥ إلى سنة ٧٦٥ هـ) أن «أهل الشرق يتنافسون فى عمارة المساجد والزوايا والمدارس والمشاهد »، «ومن أراد طلب العلم ، أو التفرغ للعبادة ، وجد الإعانة التامة على ذلك » (١٠٩) .

وهكذا كانت إدارة التعليم ، وكذا كان تمويله ، فى الإسلام ، على النقيض مما كانا عليه فى المسيحية ، حيث لم تكن هناك (سلطة دينية) ، تدير وتمول ، وإنما كان الأمر كله تطوعا واحتسابا لوجه الله سبحانه ، ففى عصر دولة المماليك فى مصر مثلا ، «كانت الأوقاف هى مصدر التمويل للتعليم بصفة عامة فى العصر المملوكى » ، «وذلك بسبب رغبة الناس فى العلم من ناحية ، وإقبال العلماء ومحبى العلم على نشره من ناحية أخرى ، إذ كان فى مقدور أعداد كبيرة من الناس ، أن يساهموا فى إنشاء المكاتب الخيرية ، وتوسيع قاعدة التعليم الابتدائى » .

وكانت « تتكون إدارة المكتب من ناظر الوقف ، وهو يمثل المدير العام للمدرسة وللمكتب معا ، كما هو معلوم من وثائق الوقف . أما المسئول المباشر عن المكتب أمام الناظر ، فهو المعلم . وقد حددت وثائق الوقف واجباته ومؤهلاته ، من الناحيتين السلوكية والأكاديمية » (١١٠) .

وما نريد أن نؤكد عليه هنا ، قبل انتقالنا إلى (إدارة التعليم الابتدائى فى العصور الحديثة) ، هو أن التعليم الابتدائى فى العصور الوسطى ، كان هو الآخر تعليما دينيا ، بكل معنى الكلمة ، بمعنى أنه كان يعكس وجهة نظر دين معيّن ، لا فى محتوى مناهجه فقط ، ولكن فى فلسفته وأهدافه ، وما يسود مؤسّساته من (روح) عامة أيضا .

ومن أجل ذلك ، كان الاختلاف الواضح فى كل شىء فيه ، فى الشرق

الإسلامى ، عنه فى الغرب المسيحى ، على سبيل المثال ، على نحو ماسبق .

إدارة التعليم الابتدائى فى العصور الحديثة :

تعرضت المسيحية منذ ظهورها ، لكثير من الضربات ـ من اليهود ومن الإمبراطورية الرومانية ، ومن الأباطرة والبابوات أنفسهم . ورغم ذلك ، لم تكن هناك ضربة وجهت إليها ، أكبر من الضربة التى نتجت عن ظهور الإسلام ، لأن الضربات السابقة ، كانت ضربات (مرحلية) ، انتهت بانتهاء وقتها ، أما ظهور الإسلام ، فقد كان الضربة الباقية على الزمان ، ومن هناك كان العداء الأزلى ، بين المسيحية والإسلام .

يضاف إلى ذلك ، أن الضربة الإسلامية ، كانت ضربة فى (صميم) العقيدة المسيحية ، ومن هنا كانت فعاليتها .

ويعبر ول ديورانت عن ذلك بقوله : « لم يكن أجل الحوادث فى التاريخ الدينى لهذه العصور ، وأعظمها خطرا ، هو النزاع بن الكنيستين اليونانية واللاتينية ، بل كان هو ظهور الإسلام ، وتحديه للمسيحية فى الشرق والغرب على السواء . ذلك أنه لم يكد دين المسيح يجنى ثمار انتصاراته على الامبراطورية الوثنية ، وعلى الشيع المسيحية الملحدة ، حتى انتُزعت منه أعظم ولاياته عزة على الدين ، واستمساكا به ـ انتزعها منه فى يسر مروّع ، دين يحتقر فلسفة الإلهيات المسيحية ، والمبادئ الأخلاقية المسيحية .

نعم ، إن البطارقة ظلوا فى كراسيهم بأنطاكية وبيت المقدس والإسكندرية ، بفضل تسامح المسلمين ، ولكن مجد المسيحية قد زال من تلك الأقاليم ، وكانت المسيحية الباقية فيها ، مسيحية مارقة قومية (١١١) .

ولم يكن عجيبا أن يبدأ العمل على (إصلاح) المسيحية ، قبل مارتن لوثر بحوالى ثمانية قرون ، ليو الثالث ، ملك القسطنطينية ، حين عقد « مجلسا من الأساقفة ، وأعضاء مجلس الشيوخ . وأذاع بموافقتهم فى عام ٧٢٦ مرسوما ، يطلب فيه إزالة جميع الصور والتماثيل الدينية من الكنائس » (١١٢) . « وقد تأثر فى هذا ، بمجاورته للمسلمين، واتصاله بهم فى الحروب وغيرها ، فأراد أن يقوم بهذا الإصلاح فى النصرانية ، لما رأى من زعزعة الإسلام لها ، فلم يوافقه

على هذا بابا الكنيسة الغربية ، واشتدت به العداوة بينها وبين الكنيسة الشرقية ، وقامت بسببه ثورات عنيفة على البابا » (١١٣) .

وقد كانت أكثر المحاولات جرأة ، بعد محاولة ليو الثالث تلك ، محاولة القديس توماس الأكوينى (منطقة) الدين المسيحى - أى إخضاعه لأحكام العقل والمنطق ، فيما يسمى (بالحركة المدرسية) ، التى وضع بذورها أبيلارد (١٠٧٩ - ١١٤٢) فى مطلع القرن الثانى عشر ، ثم أينعت على يد القديس توماس الأكوينى (١٢٢٥ - ١٢٧٥) فى منتصف القرن الثالث عشر ، ومن خلالة تسربت (الأفكار) الجديدة ، إلى معاهد التعليم ، سواء فى مدارس الأديرة ، والمدارس الكاتدرائية ، والجامعات - ذلك الوليد الجديد ، الذى كان قد كون « الحركة الفنية والفكرية ، التى نسميها بالإصلاح » (١١٤) - على حد تعبير جون ديوى .

ومن لم يكن (إصلاح) مارتن لوثر (١٤٨٣ - ١٥٤٦) ، إلا مجرد (تتويج) ، لجهود كثيرة سبقته على طريق الإصلاح ، منذ ظهور الإسلام ، و (احتكاكه) بالمسيحية ، فقد كانت أفكاره « - على علاتها - أبرز مظهر للتأثر بالإسلام ، أو بعض عقائدة ، كما اعترف المؤرخون » (١١٥) ، وخاصة « فى مثل إبطال الكهنوتية ، وتحريم صكوك الغفران » (١١٦) .

وبدون فهم هذا التغيّر ، الذى طرأ على (صلب) العقيدة الدينية المسيحية ، لا يمكن فهم ما تم فى أوربا من ثورات متشعبة ، « فى السياسة ، وفى المجتمع ، وفى العلم والفلسفة والدين ، وفى الأدب والفن» (١١٧) ، حيث صار الإنسان الأوربى ، يعيش « فى عالم ديناميكى ، دائم التغيّر » ، وحيث نجد « العلم والثروة والتكنولوجيا ، فضلا عن أنها أسباب ، إنما هى نتائج لهذه الحقيقة » (١١٨) - على حد تعبير أوليغ .

ويرى بلاو ، أن « حركة الإصلاح الدينى » ، « كان من نتائجها الاجتماعية - بغض النظر عن مغزاها الروحى - التقشف فى الحياة الدنيا ، أى أن يروض المرء نفسه، على أن يبذل فى القيام بعمله أو مهنته ، قصارى جهده .. والبروتستانتى ليس له من بابا أو كاهن ، يزوده بالإرشادات الروحية ، ويحلّه من خطاياه ، بل يجب عليه فى النهاية ، أن يعتمد على ضميره ، وعلى إيمانه ، مما يشجع على ظهور نظام خاص ، يفرضه الرجل على نفسه » (١١٩) - أى أنها وصلت

بالإنسان إلى سن الرشد ، التى أوصله إليها الإسلام ، ولم يكن ممكنا له أن يصل إليها ، فى ظل الكاثوليكية .

كما يرى أن « البروتستانتية » قد «نقلت الحرص المتقشف على العمل الشاق » ، « من حياة الدير والتنسك ، التى كاد هذا الحرص والتقشف يقتصر عليها من قبل ، إلى شئون الحياة الإقتصادية الدنيوية . ومع أن الغاية الصريحة من حركة الإصلاح الدينى كانت تتعلق بالحياة الأخرى ، لا بالحياة الدنيا ، إلا أن الاستعداد النفسى الذى خلقته ، كان من نتائجه التى يُحسَب حسابها ، العمل على قلب أوضاع العمل الدنيوى » ، و « لولا هذا الاستعداد ، والإقبال على الجهد غير المنقطع ، والمسلك العقلى ، باعتبارهما قيمتين أخلاقيتين بحد ذاتهما ، لما كانت الرأسمالية ، ولما كانت كذلك البيروقراطية المكتملة النضج ، لأنها هى أيضا تعتمد على المسلك العقلى » (١٢٠) .

ولم يكن ممكنا أن يفعل الإصلاح فعله ، فى نقل أوربا من عصور التخلف إلى العصور الحديثة ، دون تغيير (النظام التعليمى) ، فى (كل شىء) ، ليعكس (الروح) الجديدة . ولذلك يلاحظ الدارسون ، أن « تاريخ النظم التعليمية الحديثة فى أوربا ، يبدأ مع مطلع القرن السادس عشر » (١٢١) ـ حيث بدأ الإصلاح ، وأن « التربية قد صار يُنظر إليها فى عصر الإصلاح ، على أنها تعدّ للحياة ، وعلى أنها قد أصبحت ضرورة اجتماعية » (١٢٢) ، وأن فلسفة التربية ذاتها قد تغيرت ، حيث ظهرت « فكرة التربية الحرة Liberal Education ، التى تقوم على تأكيد الإحساس الفردى ، والعقل الفردى ، فى مواجهة المذاهب الكنسية ، وتحكّم الكنيسة » (١٢٣) .

وإلى عصر الإصلاح ، يعزو المؤرخون ظهور المدارس الثانوية الحديثة ، والأفكار الحديثة المتصلة «بالتعليم الابتدائى الإلزامى ، الذى لم يمكن الوصول إليه إلا فى القرن التاسع عشر، تحت تأثير كل من الثورة الصناعية ، والحرية السياسية ، ونشوء القومية ، أو تحت تأثيرها جميعا » (١٢٤) .

ومع ذلك ، فقد كان مارتن لوثر ، هو الذى أرسى دعائم هذا (التعليم الإلزامى)، فقد « دعا لوثر بلديات المدن الألمانية ، إلى فتح المدارس ، وحض الآباء على إرسال أولادهم إليها ، كما حمل أحد أتباعه المشاهير ، المدعو ميلانكتون ،

أمير ساكسونية ، على إصدار أمر سنة ١٥٢٨ ، بتأسيس المدارس ، فى كل قرية ومدينة ، وكان ذلك بدء انتشار المدارس ، فى المدن والقرى ، لا فى ألمانيا وحدها ، ولكن فى كل البلاد التى انتشرت البروتستانتية فيها ، فى شمال أوربا ، والجزر البريطانية ، والولايات المتحدة الأمريكية » (١٢٥) .

وقد تلاحقت التغييرات على أوربا ، منذ الإصلاح الدينى بها ، أو تلاحقت ثوراتها بتعبير أصح ، فمن الثورة الصناعية ، إلى الثورة القومية ، إلى الثورة العلمية والتكنولوجية ، وكانت التربية مما مهد لها جميعا ، قبل أن تعجز - مؤخرا - عن ملاحقة خطاها ، مما جعل « عدم التوافق ، الناتج بين نظم التعليم وبيئاتها ، والذى اتخذ أشكالا متعددة ، هو جوهر أزمة التربية والتعليم فى العالم » (١٢٦) اليوم .

وقد كان (ضغط) عدم التوافق هذا ، على التعليم الابتدائى ، أقوى ، بوصف هذه المرحلة من التعليم ، تعدّ (أهم) المراحل التعليمية على الإطلاق ، لخطورتها فى (تشكيل) حياة الإنسان ، وبالتالى فى تشكيل مستقبل (الأمة) كلها .. ولعموميتها وإلزاميتها ، وبالتالى (اضطرار) كل أطفال الأمة ، إلى الالتحاق بها .. ولتزايد المعلومات التى يجب أن يتعلمها المتعلمون فيها ، نتيجة لكثرة الاكتشافات والمخترعات ، وتزايدها عاما بعد عام ، نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية التى نحياها اليوم ... مما يجعل المسئولين عن التعليم فى كل بلد يضطرون إلى أن يضحوا ببعض المعلومات الضرورية ، من أجل الاهتمام بمعلومات جديدة اكتُشفت ، يرونها أكثر ضرورة ، ومما يجعلهم يضطرون إلى التضحية ببعض جوانب النمو المهمة ، من أجل هذه المعلومات الضرورية .

يضاف إلى ذلك ، أن المدرسة لم تعد هى المكان الوحيد المؤثر فى حياة الطفل ، بل ربما فاق المدرسة فى هذا التأثير ، مؤسسات أخرى خارج النظام - التعليمى ، وبالتالى لا يستطيع النظام التعليمى ، أن يؤثر فيها ، ويوجهها .. وعلى رأسها أجهزة الإعلام والثقافة .. وحركة الحياة من حول المدرسة .

وكل ذلك جعل التعليم الابتدائى اليوم فى(أزمة) - على حد تعبير كومبز - لم يجد نفسه فيها ، فى عصر آخر من عصور التاريخ .. قبل العصر الحديث .

وزاد من (أزمة التعليم ، فى عالمنا المعاصر) ، خاصة فى المراحل الأولى

منه ، أن الحياة صارت تتطوّر بسرعة من حوله ، بسبب سرعة التغيّر التكنولوجى ، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية ، مما فرض على المدرسة الأخذ بوسائل جديدة ، غير الوسائل التى تعودت عليها من قبل ـ بحث تتمكن من « تشجيع روح الابتكار والإبداع فى المجال التقانى ، وتوجيه الناشئة نحو تنمية البلاد» ، مما لابد أن « يؤثر فى المؤسسات التربوية ، قبل أن تكون مجهزة بالمعدات الحديثة المعقدة » (١٢٧) ، ومما لابد أن يلقى بظله على إدارة المدرسة وتمويلها ، وعلى كل سير العمل بها (١٢٨).

ومن هنا صار على المدرسة الابتدائية أن تنتقل إلى صورة جديدة لها ، غير صورتها القديمة التى تعودت الإنسانية عليها منذ أقدم العصور ، وصارت صيغة التعليم الأساسى إحدى الصيغ المقبولة تماما ، للتغلب على هذه (الأزمة) التى صارت تحياها ، وإن كانت صيغة لا تزال تجد مقاومة ، لا لشئ إلا لجدّتها ، فلقد عودتنا تجارب التجديد فى التربية ، على أن تجد فى أول أمرها مقاومة كبيرة ، حتى من داخل مؤسسات التربية ذاتها (١٢٩) .

وليست صيغة (التعليم الأساسى) هى الصيغة الوحيدة للتجديد فى (التعليم الابتدائى) ، ولكنها الصيغة التى نجحت بالفعل فى كثير من بلاد العالم الثالث ، لمواءمتها لظروف الحياة فى هذه البلاد ، وخاصة درجة تقدمها الحضارى ، ولقدرتها -بالتالى ـ على أن تنقل التعليم الابتدائى من مرحلة (تعليم العلم)، التى كانت مهمة التعليم الابتدائى منذ وُجد ، إلى مرحلة (تعليم الحياة) ، التى صار عليه أن يقتحمها بالمتعلمين فيه ، أو إلى مرحلة إقحام المتعلمين فى حياة العمل أو المهنة ، منذ بداية التحاقهم بالتعليم (١٣٠) ، بهدف «توفير قوة عاملة ، مدربة وقادرة» (١٣١) ، على حد تعبير فاجرلند وساها Fagerlind& Saha .

هوامش الفصل الأول ومراجعه

(١) يتوقف ذلك على أمور عدة ، منها درجة الحرارة أو البرودة ، فى كل بلد ، إذ من المعروف أن الأطفال يصلون إلى درجة البلوغ ـ وبالتالى النضج ـ فى البلاد المعتدلة والحارة ، أسرع مما يصلون إليها فى البلاد الباردة ، وقد يصل الفارق فى وصول الأطفال إلى درجة البلوغ ، فى المناطق الحارة والباردة ، الى سنتين ، مما لابد أن يكون له تاثيره على بداية الالتحاق بهذه المرحلة الابتدائية .

(٢) نذكّر هنا بان طول المرحلة الابتدائية يتراوح بين أربع سنوات فى بعض البلاد ، وست سنوات فى بعضها الآخر .

(٣) اليونسكو : التربية الأساسية ، وصفها ومنهجها ـ النشرة رقم ٣٦٣ من منشورات منظمة الأمم المتحدة العربية للتربية والعلم والثقافة ـ باريس ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ، ص١٢ ، ١٣

(٤) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ـ الطبعة الثانية ـ عالم الكتب ـ القاهرة ١٩٧٢ ، ص ٢٠٩ .

(٥) ويلارد أولسون : تطور نمو الأطفال ـ ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ وآخرين ـ مراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ٤٧ .

(٦) دكتور حامد عبد السلام زهران (المرجع الأسبق) ، ص ٢٣٦ .

(٧) ويلارد أولسون (المرجع الأسبق) ، ص ٥٠ .

ونذكّر هنا بان الفارق بين بداية الطفولة ونهايتها فى العالتين ، ربما عاد إلى برودة أوربا والولايات المتحدة ، واعتدال الجو عندنا ، مما لابد أن يؤدى إلى التعجيل بالنضج عندنا ، والتأخير فيه عندهم ـ على نحو ما وضحنا فى الهامش رقم (١) .

(٨) وليم مننجر : النمو الوجدانى والانفعالى ـ ترجمة سامى على الجمال ـ إشراف ومراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى ـ رقم (٤٨) من (كيف نفهم الأطفال) - (سلسلة دراسات سيكولوجية) ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ يونيه ١٩٦٢ ، ص ١٩ .

(٩) دكتور فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، من الطفولة إلى الشيخوخة ـ الطبعة الرابعة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ ، ص ٢٥٤ .

(١٠) كولن ويلسون : مابعد اللامنتمى « فلسفة المستقبل » ـ نقلها إلى العربية : يوسف شرورو ، وعمر يمق ـ الطبعة الأولى ـ منشورات دار الآداب ـ بيروت ـ نيسان (أبريل) ١٩٦٥ ، ص٣٣.

(١١) دكتور فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٧٨ ، ص ٣ .

(١٢) جيمس ج . جالجر : الطفل الموهوب ، فى المدرسة الابتدائية ـ ترجمة سعاد نصر فريد ـ مراجعة الدكتور إبراهيم حافظ ـ إشراف وتقديم محمد على حافظ ـ رقم (٣) من (بحوث تربوية فى خدمة العلم) ـ دار القلم بالقاهرة ـ يناير ١٩٦٣ ، ص ١٣ (من المقدمة) .

(١٣) رالف هـ . أوجيمان : تكيّف شخصية الطفل ـ ترجمة الدكتور عثمان لبيب فراج ـ مراجعة محمد سليمان شعلان ـ إشراف وتقديم محمد على حافظ ـ رقم (١) من (بحوث تربوية فى خدمة المعلم) ـ دار القلم بالقاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ١٦

(١٤) دكتور محمد أحمد سلامة : علم النفس الاجتماعى ـ الجزء الأول (حول النظرية) ـ مؤسسة سعيد للطباعة بطنطا (مصر) ـ ١٩٧٩ ، ص ٤٢ .

(١٥) المرجع السابق ، ص ٤٤ .

(16) Philip H. Coombs : The World Crisis in Education , The View From the Eighties; Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 171 .

(١٧) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ ، ص ٧٥ .

(١٨) المرجع السابق ص٧٥ .

(١٩) ثيا وريتشارد برجير : من الحجارة ، إلى ناطحات السحاب (قصة العمارة) ـ ترجمة المهندس محمد توفيق محمود ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ٨ .

(٢٠) صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس ـ الجزء الأول ـ الطبعة الخامسة ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦ ، ص ٢٧ .

(21) Willyseine Goodsell : A History of the Familly, as a Social and Educational Institution; The Macmillan Company, New York, 1923, p. 44.

(٢٢) دكتور حسن حسنى أبو السعود : « النظائر المشعّة فى خدمة الصناعة » ـ الذرة فى خدمة السلام ـ مجموعة المحاضرات ، ألقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين ، للمجمع المصرى للثقافة العملية ، الذى عُقد فى المدة من ٣١ مارس إلى ٥ أبريل سنة ١٩٥٦ ـ رقم (٢٧) من (الألف كتاب) ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ، ص ١٨٦ .

(٢٣) الدكتور هارى نيكولز هولمز : قصة الكيمياء ، من خلال أنبوبة الاختبار ـ ترجمة الدكتور ألفونس رياض ، والدكتور عبد العظيم عباس ـ مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل ـ رقم (٢٨٤) من (الألف كتاب) ـ مكتبة نهضة مصر ومطبعتها ـ القاهرة ، ص ٢٣ .

(٢٤) الدكتور عبد المنعم أبو بكر : إخناتون ـ رقم (٣٥) من (المكتبة الثقافية) ـ وزارة الثقافة والإرشاد القومى ـ الإدارة العامة للثقافة ـ دار القلم بالقاهرة ـ ١٥ أبريل ١٩٦١ ، ص ٥ .

(٢٥) رالف لنتون : دراسة الإنسان ـ ترجمة عبد الملك الناشف ـ منشورات المكتبة العصرية ـ صيدا ـ بيروت ـ ١٩٦٤ ، ص ٣٥ .

(٢٦) أحمد فهمى القطان بك : تاريخ التربية ـ الجزء الأول ـ التربية قبل الإسلام ـ مطبعة مدرسة طنطا الصناعية ـ طنطا (مصر) ـ ١٣٤٢ هجرية ـ ١٩٢٣ ميلادية ، ص ٢٩ .

(٢٧) أن تيرى هوايت : الأنهار العظيمة فى العالم ـ ترجمة وتقديم العميد أ . ح . محمد عبد الفتاح إبراهيم ـ إشراف ومراجعة الدكتور محمد صابر سليم ـ رقم (١٨) من سلسلة (كل شيء عن) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ ، ص ١٣ .

(٢٨) هـ . هـ . سوينرتون : الأرض من تحتنا ـ ترجمه الدكتور محمد يوسف حسن ، والدكتور فتح الله عوض ـ راجعه الدكتور جلال الدين حافظ عوض ـ رقم (٥٩٢) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ القاهر ـ ١٩٦٦ ، ص ٣٩٩، ٤٠٠ .

(٢٩) دكتور عبد الغنى عبود : الله ، والإنسان المعاصر ـ الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ فبراير ١٩٧٧ ، ص ٣٥ .

(٣٠) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الأول (نشأة الحضارة) ـ ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود ـ الإدارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٩ ، ص ٢٢ .

(31) R . Freeman Butts: A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations; Second Edition, Mc Graw - Hill

Company, New Yorl, 1955, p.15.

(٣٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية ، فى العصور القديمة (دراسة تاريخية مقارنة) ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦١ص٦٠.

(٣٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ ، ص ١٣ .

(٣٤) صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس (مرجع سابق) ، ص٢٨ .

(٣٥) الدكتور بول منرو : المرجع ، فى تاريخ التربية ـ الجزء الأول ـ ترجمه صالح عبد العزيز ـ راجعه حامد عبد القادر ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ ، ص ١٠ .

(٣٦) فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان ـ مكتبة نهضة مصر ـ القاهرة ـ ص ز (من المقدمة) .

(٣٧) مصطفى أمين : تاريخ التربية ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة المعارف ، بشارع الفجالة بمصر ـ القاهرة ـ ١٣٤٣ هـ ـ ١٩٢٥ م ، ص ١٣ .

(٣٨) رينيه ديكارت : مقال عن المنهج ـ ترجمة محمود محمد الخضيرى ـ الطبعة الثانية ـ راجعها وقدم لها : الدكتور محمد مصطفى حلمى ـ من (روائع الفكر الإنسانى) ـ دار الكتاب العربى ، للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ ، ص ٣، ٤ (من التقديم ، للدكتور محمد مصطفى حلمى) .

(٣٩) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الثانى من المجلد الأول (الشرق الأدنى) ـ ترجمة محمد بدران ـ الطبعة الثانية ـ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦ ، ص ١٥٥ .

(٤٠) المرجع السابق ، ص ١٦١ ، ١٦٢ .

(٤١) مصطفى أمين : تاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ١٣ .

(٤٢) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الثانى من المجلد الأول (الشرق الأدنى) (المرجع الأسبق) ، ص ١٦٢ .

(٤٣) دكتور سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ ، ص ٦٤.

(٤٤) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الأول ، من المجلد الرابع (١٢) (عصر الإيمان) ـ ترجمة محمد بدران ـ الإدارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة، ص ٢٨.

(٤٥) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الثانى من المجلد الأول (الشرق الأدنى) (مرجع سابق) ، ص٢١١ .

(٤٦) المرجع السابق ، ص ٢١٢ .

(47) George Guest : The March Of Civilisation; G . Bell and Sons Ltd., 1951 p.25 .

(٤٨) مصطفى أمين : تاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ١٨ .

(49) William A . Smith : Ancient Education; Philosophical Library, New

Yorl, 1955, p.44 .

(٥٠) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية ، فى العصور القديمة (مرجع سابق)،ص٦٢

(٥١) المرجع السابق ، ص ٣٦ .

(٥٢) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الثانى من المجلد الأول (الشرق الأدنى) (مرجع سابق)، ص ١٠٤ .

(٥٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية ، فى العصور القديمة (المرجع الأسبق) ، ص ٣٦ .

(٥٤) ورقة عمل ، حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر ـ وزارة التربية والتعليم ـ مكتب الوزير ـ القاهرة ـ سبتمبر ١٩٧٩ ، ص ٥ .

(٥٥) المرجع السابق ، ص ٦ .

(٥٦) المرجع السابق ، ص ٥٢ وما بعدها .

(٥٧) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ١٥٥ .

(٥٨) المرجع السابق ، ص ١٣٤ .

(٥٩) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٢٨٥ .

(٦٠) المرجع السابق ، ص ٢٨٥ .

(٦١) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

(٦٢) المرجع السابق ، ص ١٣٦ .

(٦٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الإسلامية ، وأثرها فى الحضارة الأوربية ـ الطبعة الأولى ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ ، ص ٣٧ .

(٦٤) الكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية ، فى العصور الوسطى (دراسة تاريخية مقارنه) ـ من سلسلة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ٦٦ .

(٦٥) كلّف الرسول صلى الله عليه وسلم بالرسالة سنة ٦١١ م ، وأقام دولة الإسلام فى المدينة سنة ٦٢٢ م ، وتم فتح مكة سنة ٦٣٠م ، وفُتحت دمشق والشام والعراق سنة ٦٣٨ م ، ثم فُتحت مصر سنة ٦٤٠م ، وفُتحت فارس سنة ٦٤١م ـ وبعد ذلك اكتملت الامبراطورية الإسلامية العظمى ، بفتح شمال افريقية والأندلس ، فى عهد الأمويين ، سنة ٧١٠ م ، ووصل الإسلام إلى أبواب باريس سنة ٧٣٢ م .

(٦٦) نشرته الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية ـ ترجمه محمد بدران ، مابين سنتى ١٩٥٥ و١٩٥٨ .

(٦٧) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الخامس ، من المجلد الرابع (١٦) (عصر الإيمان) ـ ترجمة محمد بدران ـ الإدارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية ـ لجنة التاليف والترجمة والنشر ـ القاهرة، ص ١٣ .

(٦٨) العهد الجديد : إنجيل متى ـ ١ : الإصحاح السادس عشر : ١٨ : ١٩ .

(٦٩)العهد الجديد : إنجيل يوحنا ـ ٤ : الإصحاح العشرون : ٢١، ٢٢ .

(٧٠) المرجع السابق ـ الإصحاح الحادى والعشرون : ١٥ .

(٧١) المرجع السابق ـ الإصحاح الحادى والعشرون : ١٦ .

(72) I. N Thut : The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation; Mc Graw - Hill Company, Inc, New York, 1957,p. 87.

(٧٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى** (مرجع سابق) ، ص ١٥٧ .

(74) William Henry Hudson : **The Story of the Renaissance;** Goerge G. Harrap & Company. Ltd., London, 1928, P. 146.

(٧٥) الدكتور عبد الله عبد الدائم : **تاريخ التربية** ـ من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق ـ مطبوعات جامعة دمشق ـ دمشق ـ ١٩٦٠ ، ص ٧٩ .

(٧٦) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) ، ص ٣٨ .

(77) Robert Ulich : **The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective;** Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p.16.

(٧٨) دكتور حسين سليمان قورة : **الأصول التربوية ، فى بناء المناهج** ـ الطبعة الخامسة ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ ، ص ٢٣٨ .

(٧٩) صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد : **التربية وطرق التدريس** (مرجع سابق)، ص٣٤ .

(٨٠) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق ، ومنير عطا الله سليمان : **تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية** ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ ، ص ١٦٤ .

(٨١) الدكتور بول منرو (مرجع سابق) ، ص ٢٦١ .

(٨٢) المرجع السابق ، ص ٢٤٨ .

(٨٣) دكتور عبد الغنى عبود : **اليوم الآخر ، والحياة المعاصرة** ـ الكتاب الخامس من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ يونية ١٩٧٨ ، ص ١١٣، ١١٤ .

(٨٤) دكتور عبد الغنى عبود : **العقيدة الإسلامية ، والأيديولوجيات المعاصرة** ـ الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الثانية ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٠ ، ص ٦٨ .

(٨٥) وهى الآية التى وردت فى سورة العلق (رقم ٩٦ بالمصحف الشريف) ، ونصها : « اقرأ باسم ربك الذى خلق . خلق الإنسان من علق . اقرأ وربك الأكرم . الذى علّم بالقلم . علم الإنسان مالم يعلـم »(١ـ٥).

(٨٦)عباس محمود العقاد : **التفكير فريضة إسلامية** ـ الطبعة الأولى ـ المؤتمر الإسلامى ـ دار القلم ـ القاهرة ، ص ١٩ ، ٢٠ .

(٨٧) مالك بن نبى : **المسلم فى عالم الاقتصاد** ـ دار الشروق ـ بيروت ـ ١٩٧٢ ، ص ٧٣ .

(٨٨) ارجع إلى ص ٢٩ من الكتاب وكذا هامش ٦٥ ص ٤٥ من الكتاب .

(٨٩) وحيد الدين خان : **المسلمون ، بين الماضى والحاضر والمستقبل** ـ ترجمة ظفر الإسلام خان ـ مراجعة د . عبد الحليم عويس ـ الطبعة الأولى ـ المختار الإسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ ، ص ٧ .

(٩٠) المرجع السابق ، ص ١٠ .
(٩١) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الثاني ، من المجلد (١٣) (الحضارة الإسلامية) ـ ترجمة محمد بدران ـ الإدارة الثقافية ، في جامعة الدول العربية ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة، ص ٣٨٢ .
(٩٢) محمد شديد : منهج الإسلام في التربية ـ مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماهير ـ القاهرة،
ص ١٠ ، ١١ .
(٩٣) دكتور عبد الغني عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ٢٠٧ .
(٩٤) الدكتور سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية ، والشخصية المسلمة (دراسة نفسية تربوية) ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٣٩٩ هـ ـ ١٩٧٩ م ، ص ٢٢٤ .
(٩٥) أسماء حسن فهمي : مبادئ التربية الإسلامية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة ١٩٤٧ ، ص ٢٦ .
(٩٦) المغراوي (أحمد بن أبي جمعة) (المتوفى سنة ٩٢٠ هـ) : جامع جوامع الاختصار والتبيان ، فيما يُعرض للآباء ومعلّمي الصبيان ـ تحقيق وتعليق أحمد جلولي البدوي ، ورابح بونار ـ من سلسلة (ذخائر المغرب العربي) ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ ١٩٧٥ ، ص ٥٢ .
(٩٧) محمد بن سحنون : كتاب آداب المعلمين ـ تقديم وتحقيق مقارن: الدكتور محمود عبدالمولى ـ من سلسلة (ذخائر المغرب العربي) ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ ١٩٧٣،ص٨٧ .
(٩٨) الدكتور أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الإسلام- من سلسلة (دراسات في التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ ، ص ٧٧.
(٩٩) أسماء حسن فهمي (مرجع سابق) ، ص ٢٥ .
(١٠٠) المغراوي (أحمد بن أبي جمعة) (مرجع سابق) ، ص ٤٤ ـ هامش رقم ٥٩ .
(١٠١) محمد بن عبد الرحمن السخاوي : الذيل على رفع الأصر ، أو بغية العلماء والرواة ـ تحقيق جودة هلال ، ومحمد محمود صبيح ـ راجعه علي البجاوي ـ الدار المصرية ، للتأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ، ص ٧٦ .
(١٠٢) محمد عطية الأبراشي : التربية الإسلامية وفلاسفتها ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة عيسى البابي الحلبي ـ القاهرة ـ ١٩٦٩ ، ص ١٩٣ .
(١٠٣) دكتور عبد الغني عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة ـ الطبعة الثالثة ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٨٠ ، ص ٣٧٤ ، ٣٧٥ .
(١٠٤) الدكتور عبد الغني عبود ، والدكتور حسن إبراهيم عبد العال : التربية الإسلامية وتحدّيات العصر ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٩٠ ، ص ٤٧٨ ، ٤٧٩ .
(١٠٥) المرجع السابق ، ص ٤٨٠ .
(١٠٦) حسن عبد العال : التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري ـ الكتاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ ، ص ١٨٤ .
(١٠٧) رحلة ابن جبير ـ دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر ـ بيروت ـ ١٣٨٤ هـ

١٩٦٤م ، ص١٥.
(١٠٨) المرجع السابق ، ص ٢٧ .
(١٠٩) رحلة ابن بطوطة ، المسماة « تحفة النظار ، فى غرائب الأمصار وعجائب الأسفار » - الجزء الأول - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة - ١٢٨٦ هـ - ١٩٦٧م ، ص ٦٣ .
(١١٠) على سالم النباهين : نظام التربية الإسلامية فى عصر دولة المماليك فى مصر - الكتاب الثالث من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨١ ص ٣٩٩ ، ٤٠٠ .
(١١١) ول ديورانت : قصة الحضارة - الجزء الثالث ، من المجلد الرابع (١٤) (عصر الإيمان) - ترجمة محمد بدران - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٦ ، ص ٣٦٣ .
(١١٢) المرجع السابق ، ص ١٥٩ .
(١١٣) عبد المتعال الصعيدى : المجددون فى الإسلام ، من القرن الأول إلى الرابع عشر (١٠٠ هـ - ١٣٧٠ هـ) - الطبعة الثانية - مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز بمصر - القاهرة - ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٢ م ، ص ٦٦ ، ٦٧ .

(114) John Dewey : **Education To - day;** G. P. Putman's Sons, New York, 1940, p. 181.

(١١٥) أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين - الطبعة العاشرة - مطابع على بن على - الدوحة - قطر - ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤م ، ص ١٣٩ .
(١١٦) الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) : القرآن وقضايا الإنسان - الطبعة الأولى - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٧٢ ، ص ١٠٥ .

(117) Willliam Henry Hudson; Op,. Cit., p. 3.
(118) Robert Ulich; Op. Cit., p. 45.

(١١٩) بيتر م . بلاو : البيروقراطية فى المجتمع الحديث - ترجمة إسماعيل الناظر ، ومعد كيالى - دار الثقافة - بيروت - ١٩٦١ ، ص ٥٢.
(١٢٠) المرجع السابق ، ص ٥٣ .

(121) Robert Uich; Op. Cit., p. 52
(122) William Henry Hudson; Op. Cit., p. 149 .
(123) Harold Taylor and Others : **The Goals of Higher Education;** Harvard University Press, Cambridge, 1960 , p. 10.
(124) I.L. Kandel : **Comparative Education;** Houghton Mifflin Commpany, Boston, 1433, p.XV.

(١٢٥) الدكتور متى عقراوى : « فلسفة تربوية متجددة وأثرها فى التعليم الإلزامى : نشأته - أهدافه - مغزاه » - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد - دائرة التربية فى الجامعة الأمريكية فى بيروت - مطابع دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦ ، ص ١٠٨ .
(١٢٦) ف . كومبز : أزمة التعليم ، فى عالمنا المعاصر - ترجمة الدكتور أحمد خيرى كاظم ، والدكتور جابر عبد الحميد جابر - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧١ ، ص ١١ .
(١٢٧) إيدجارفور وآخرون : تعلّم لتكون - ترجمة د . حنفى بن عيسى - الطبعة الثالثة - اليونسكو - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر - ١٩٧٩ ، ص ١٩٣ .

(128) John I. Goodlad : **A Place Called School , Prospects For the**

Future ; McGraw - Hill Book Compayy, New York, 1984,p 331.

(129) Audrey Nicholas : **Managing Educational Innovations**; George Allen and Unwin, London, 1983,p. 40 .

(130) Jon Lauglo and Kevin Lillis : **Vocationizing Education, An International Perspective**; Pergamon Press, Oxford, 1988, p. 3 .

(131) Ingemar Fagerlind and Lawence J. Saha : **Education and National Development, A Comparative Perspective** ; Secod Edition, Pergamon Press, Oxford, 1989, p.55 .

الفصل الثانى

إدارة التعليم الابتدائى فى عالمنا المعاصر (*)

(*) كتب الفصل الدكتور عبد الغنى عبود.

التعليم الابتدائى فى أى نظام تعليمى معاصر ، جزء من كل ، وليس شيئا منفصلا قائما بذاته ، مستقلا عما قبله وما بعده ، إذ أن « الفكر التربوى الحديث ، يعتبر جميع مراحل التعليم العام ، وحدة متماسكة ، لها فلسفة واحدة ، وأغراض واحدة ، وإنما تنفذ بمناهج مختلفة ، وطرق مختلفة ، وعلى مستويات مختلفة ، تبعا لمراتب التلاميذ من النضج ، فى كل مرحلة » (١) . ومن ثم وجب أن تمثل مراحل التعليم كلها ، « وحدة عضوية متكاملة » (٢) ، « قد يؤدى فيها مدرس المدرسة الإلزامية من الوظائف ، قدر ما يؤديه مدرس الجامعة » (٣) .

ومراحل التعليم كلها ، جزء من نظام تربوى متكامل ، تلعب المدرسة فيه دورها، فى مرحلة معيّنة ، وعلى شكل معيّـن ، وتلعب فيه المؤثرات الأخرى دورا لا يقل ـ فى أهميته ـ عن دور المدرسة ، ومن ثم كان « احتقار التعليم غير المدرسى » ـ على حد تعبير إيدجار فور وزملائه ـ « لم يعد إلا أثرا من آثار الماضى البائد » ، رغم أن المدرسة ـ عندهم ـ « ستظل فى الحاضر والمستقبل ، هى العامل الحاسم ، فى تكوين الإنسان » (٤) .

والتعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى ، كلاهما أداة (لتشكيل) الإنسان ، وهما جزءان من منظومة أكبر ، تهتم بعملية التشكيل تلك ، هى منظومة التربية Education ، التى لا تقف عند مرحلة عمرية معينة ، وإنما هى « فى أوسع معانيها ، تمتد مدى الحياة » (٥) ، بل إنها ـ فى المفهوم الإسلامى ـ أوسع منها فى أى مفهوم آخر ، قديم أو حديث ، فقد شملت عنايته مرحلة ماقبل الميلاد ، حين دعا إلى اختيار الزوجة الصالحة ، لتكون أما صالحة ، توفر المناخ الطيب ، والبيئة الملائمة ، لتربية الطفل ، وأيضا برعايته ، والعناية بصحته ، الجسمية والنفسية » (٦) .

ولما كانت كل مرحلة من مراحل النمو ، لها (طبيعتها) الخاصة ، كانت طبيعة مرحلة الطفولة المتأخرة ، هى المحور ، الذى يجب أن تدور حوله : فلسفة التعليم وأهدافه ، فى هذه المرحلة ـ وكذا المناهج وطرق التدريس ، وإعداد المعلمين ، وإدارة التعليم وتمويله .

فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه :

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائى ، هى مرحلة (التفتح) فى حياة الطفل ، وبداية خروجه من (ضيق) ذاته ، إلى (أفق) الجماعة الأوسع ، خارج هذه الذات .

وإذا كانت « الحياة عند علماء التربية » ، هى « عملية تكيف مستمر ، تصل بين الكائن وبيئته ، وتظل تلائم بين العوامل الداخلية التكوينية ، والعوامل الخارجية البيئية ، حتى تنشر من هذا كله ، نمطا متسقا مؤتلفا ، من الحياة الخصبة العريضة »(٧) ـ وإذا كان « النمو هو عملية ترق ، من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية جميعا »(٨) ـ فإن عملية التربية ، لا بد أن تقوم على أساس (طبيعة) المرحلة ، التى تتم (تربية) الإنسان فيها ، حيث « يعتمد التعليم اعتمادا كليا على النمو ، بمعنى أن التعلم لا يتم ، دون أن يقابل ذلك تقدم فى عملية النمو ، وهذا ما يدعونا إلى القول بأن التعلم والنمو ، عاملان متداخلان ، يؤثر كل منهما فى الآخر»(٩) .

ومن ثم فإن فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه ، لا يمكن تحديدها بمعزل عن طبيعة النمو ، فى مرحلة الطفولة المتأخرة ـ أو فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة ـ سن المرحلة الابتدائية .

وتمتاز مرحلة الطفولة المتأخرة تلك ، « عن المرحلة السابقة ، بأن الطفل يسير فيها نحو الاستقرار الانفعالى . وهذا هو السر ، فى أن بعض الباحثين يطلقون على هذه المرحلة اسم مرحلة الطفولة الهادئة » ، حيث نجد الطفل « مع النمو العقلى والجسمى والاجتماعى ، تتكون لديه اتجاهات وجدانية ، نحو موضوعات جمعية ، كالرفاق (Gang) والمدرسة والجيران ـ تلك الجماعات التى ينخرط فى سلكها ، ويتحد معها »(١٠) .

ونتيجة لهذه (الانتقالة) من ضيق (الذات) ، إلى أفق (الجماعة) ، يبدأ الطفل فى الاحتكاك بالآخرين ، غير الوالدين ، وفى خارج نطاق الأسرة ، مما يؤثر على (كل شىء) فى حياة الطفل ، ويوجه نموه بالتالى ، فبعد أن « كان خياله فى المرحلة السابقة من النوع الإيهامى ، نلاحظ أنه ـ نتيجة للنضج العقلى ـ يصير تخيله فى سن المدرسة الابتدائية ، تخيلا إبداعيا ، وتخيلا تركيبيا »(١١) .

وثمة من يشطر مرحلة التعليم الابتدائى تلك (من سن ٦ ـ ١٢ سنة) ، إلى شطرين ، على نحو ما رأينا فى مطلع الفصل الأول (١٢) ـ هما مرحلة الطفولة الوسطى أو المتوسطة (من سن ٦ ـ ٩ سنوات) ، ومرحلة الطفولة المتأخرة (من سن ٩ ـ ١٢ سنة) ، ويرى أن مرحلة الطفولة الوسطى (من سن ٦ ـ ٩ سنوات) ، تتسم بعدة سمات ، منها « اتساع الآفاق العقلية المعرفية ، وتعلم المهارات

الإكاديمية في القراءة والكتابة والحساب (3Rs) ، وتعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية ، واطراد وضوح فردية الطفل ، واكتساب اتجاه سليم نحو الذات ، واتساع البيئة الاجتماعية ، والخروج الفعلي إلى المدرسة والمجتمع ، والانضمام لجماعات جديدة ، واطراد التنشئة الاجتماعية ، وتوحّد الطفل مع دوره الجنسي ، وزيادة الاستقلال عن الوالدين » (١٣) .

أما مرحلة الطفولة المتأخرة (من سن ٩ - ١٢ سنة) ، فتتسم بعدة سمات ، منها « بطء معدل النمو ، بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة ، والمرحلة اللاحقة ، وزيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح ، وتعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة ، وتعلم المعايير الخلقية والقيم ، وتكوين الاتجاهات ، والاستعداد لتحمّل المسئولية ، وضبط الانفعالات » (١٤) ، تمهيدا لمزيد من النمو في المرحلة التالية - مرحلة المراهقة ، وهي مرحلة النضج الجنسي .

أي أن الفرق بين المرحلتين - مرحلة الطفولة الوسطى ، ومرحلة الطفولة المتأخرة - فرق في (درجة) النمو ، وليس فرقا في نوعيته .

وبعبارة أخرى ، فإن مرحلة الطفولة المتأخرة ، ليست إلا دفعا بسمات مرحلة الطفولة الوسطى إلى الأمام ، وزيادة بلورتها . ومن هنا كان إصرارنا على إطلاق اسم (الطفولة المتأخرة) على المرحلتين معا ، تمييزا لهما - معا - عن مرحلة (الطفولة المبكرة) قبلهما ، ومرحلة المراهقة بعدهما .

ومن خلال (الاندماج) مع الجماعة ، والتفاعل معها ، يبدأ (الضمير) الفردي في التكوّن ، « فعندما يقوم الطفل بسلوك معين ، فإن من حوله يستجيبون له ، إذ يمدونه بالتشجيع ، ويزودونه بالموافقة ، أو أنهم يستجيبون عبوسا وتعنيفا . وما يقوم به الآخرون نحونا ، عندما نقوم بسلوك معين ، نتيجة طبيعية لعملنا ، كما تفعل النار بنا ، عندما نلقي بأيدينا فيها » (١٥) - على حد تعبير جون ديوي .

ومن ثم تدور فلسفة التعليم الابتدائي ، حول (رعاية) نمو الطفل المتعلم ، في هذه المرحلة ، على حد تعبير ويلارد أولسون ، بحيث ينمو نموا سليما ، حيث وضع هذه القضية في صورة رياضية ، حين قال : إن « النضج × الرعاية = التطور » (١٦) ، وحيث قال : إن من المألوف ، استعمال لفظ الرعاية بمعناه الواسع ، بحيث لا يشمل التغذية فحسب ، وإنما يشمل أيضا شتى الخبرات

المعقدة ، التى نتطلبها فى التربية والتنشئة الاجتماعية ، فالكائن الحى ، فى تفاعل موصول مع بيئته » (١٧) .

ولما كان هذا النمو ، متجها إلى العالم الخارجى ، بالدرجة الأولى ، وجب الاهتمام فى هذه الرعاية ، بتنمية (الحواس) ، حيث أن « الحواس ، فى جوهرها ، هى المراصد الخارجية للجهاز العصبى ، يتلقى بها ومنها الصور الحاسية للعالم الخارجى ، المحيط بالفرد . وكلما تعددت زوايا هذه الصور ، وضحت معالمها ومعانيها، فرؤيتك للأشياء ، وسماعك لأصواتها ، وتذوقك لطعومها ، وشمك لروائحها ، واختبارك للمسها ، يعطيك صورة أوضح وأدق ، من مجرد رؤيتها » (١٨) .

ولكن تنمية الحواس تلك ، يجب أن تكون مواكبة لتنمية ملكات الفرد الداخلية، من خلال التغذية ، والرعاية الصحية ، والألعاب الرياضية ، وغيرها ، لأن « مظاهر النمو المختلفة ، متكاملة ، تنمو كوحدة متماسكة ، فى انسجام وتوافق تام ، وهى ترتبط فيما بينها ارتباطا وظيفيا قويا » . « ولذلك يلاحظ أنه إذا حدث اضطراب أو نقص أو شذوذ ، فى أى مظهر منها ، أدى إلى اضطراب فى التكوين العام ، والأداء الوظيفى ، للشخصية » (١٩) .

ومعنى ذلك ، أنه لابد من الاهتمام بصحة المتعلمين فى هذه المرحلة ، بوصفها (المادة الأولية) ، التى يدور حولها برنامج (تنميتهم) ، وأن يكون هذا الاهتمام بصحتهم متنوعا ، وأن يكون هو (المحور) الذى تدور حوله فلسفة التعليم وأهدافه فى هذه المرحلة ، مع « اكتشاف ما (يستطيع) الأطفال » ، « أن يتعلموه » (٢٠) فى هذه المرحلة ، على طريق تنميتهم هذه ـ على حد تعبير كارلتون واشبورن ، فى دراسته لأطفال مدرسة وينتكا Winnetka - اكتشافا لهذا الذى يستطيعون أن يتعلموه.

على أن اكتشاف (مايستطيع الأطفال أن يتعلموه) ، لا يعنى (ترك الطفل يعمل ما يشاء) ، وإنما هو يعنى البحث عن (إمكانيات) الطفل الداخلية ، والمتوفر لديه من خبرات ، و « إعادة تنظيمها ، لتنمية القيم المطلوبة » (٢١) ، فليس هناك شئ « لا يمكن تغييره » ، على حد تعبير برتراند رسل ، « فلا شك أن هناك مزاجا أصيلا فى كل منا ، يختلف باختلاف الأشخاص ، وهو يتفاعل مع الظروف الخارجية ، مكونا شخصية الإنسان ، ولكن حتى الغريزى فينا ، قابل

للتشكيل » (٢٢) .

وإذا أمنا بما قلناه سابقا ، من أن « الفرد ينمو ككل ، لا كأجزاء » (٢٣) ، وبأن « إمكانيات الخير وإمكانيات الشر جميعا ، موجودة لدى الإنسان» (٢٤) ، وبأن التربية تعنى « كل المؤثرات الموجهة (بفتح الجيم) ، عاطفية أم اجتماعية أم فكرية أم فنية أم أخلاقية أم روحية » (٢٥) ـ إذا أمنا بذلك كله ، فإن (فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه) ، يجب أن تُشتق من (الطبيعة الكلية للنمو) فى هذه المرحلة ، و (إمكانيات) الطفل الداخلية فيها ، و (الصورة الاجتماعية) التى يُراد له أن يكون عليها ، و (الأفق الإنسانى) الأرحب ، الذى ينبغى أن يصل إليه ـ مرورا بالضرورة، وبالدرجة الأولى ، بمحتويات البيئة المحلية ، التى يعيش فيها الطفل ، بوصفها المحور الأول ، لخبراته الغضة ـ ومنها يمكن أن ينطلق إلى ما يُراد بناؤه على ما اكتسبه منها من خبرات .

وبين (الصورة الاجتماعية) ، و (الأفق الإنسانى الأرحب) ، لابد أن تتم (معادلة) ، (تربط) الإنسان بأرض يعيش عليها ، دون أن (تعزله) عمن يعيشون فى أراضى أخرى .

وبالرغم من أن هذه المعادلة ، هى من نوع المعادلات الصعبة ، إلا أن تحقيقها يُعتبر ضرورة من ضرورات الحياة ، فى هذا القرن العشرين ، الذى صار فيه العالم كله ، (أسرة) واحدة كبيرة ، بفضل التقدم العلمى فى مجال الاتصالات والمواصلات، وفى مجال تطوير الأسلحة ، بحيث صار الإنسان « يرى اتصال مشاكله بمشاكل العالم الإنسانى بأكمله » (٢٦) ، ويرى العصر الذى يعيش فيه «عصر التعاون بين أمم العالم ، باختيارها أو بغير اختيارها ، لأن ضرورات التعاون العالمية ، قد أصبحت محسوسة بارزة ، فى كل علاقة بين أمة وأمة ، ولأن وسائل التعاون تزداد وتنتشر ، فى المواصلات والمعاملات» (٢٧) ، ولأن الحروب اليوم لم تعد محلية محدودة ، كما كانت قبل القرن الحالى (٢٨) ، مما يجعل من مصلحة كل أمة ، أن تتعاون مع غيرها ، تجنّبا لأخطار الحروب ، ولكن مثل هذا التعاون إن تم ، فإنه لا بد أن يقوم على (أنقاض) القومية (٢٩) ، على حدّ تعبير لويد Lloyd ، وهذه هى الفكرة التى يقوم عليها (النظام العالمى الجديد) ، الذى بدأ واقعا حيا مع بدايات العقد الأخير من هذا القرن ـ العشرين .

وهنا يأتى دور (إدارة) هذا التعليم الابتدائى فى تحقيق هذه (الأهداف)

العزيزة ، سواء فى ذلك (الإدارة التعليمية)، التى تضع الخطوط العريضة له، و(الإدارة المدرسية) ، التى تتولى تنفيذ سياسات هذه الإدارة التعليمية ، على مستوى المدرسة فعلا ، على نحو ما سنرى فى نهايات الفصل ، إذ الإدارة ـ باختصار ـ عند فوستر Foster ـ هى « مجموعة من الممارسات تتعلق بإدارة المؤسسة وتوجيهها وتطويرها » (٣٠) ، وتهدف - عند ماسون Mason - « إلى تحقيق أهداف المؤسسة » (٣١) ، من خلال تعاون القائد الإدارى مع كل العاملين معه ، لوضع الإمكانيات المتاحة للمؤسّسة ـ بشرية كانت أو مادية ـ « فى الوضع الأكثر مناسبة ، لتحقيق هذه الأهداف » (٣٢) ـ على حد تعبير هيرسى وبلانشارد Hersey & Blanchard .

إدارة المنهج فى مرحلة التعليم الابتدائى :

إذا كان الإنسان ـ أي إنسان ـ بطبيعته « هو نتاج ثقافي بيولوجي » (٣٣) ، وإذا كان « التفاعُل الذى يحدث بين الفرد وبين الآخرين ، إنما هو تفاعُل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية ، التى تكوّن شخصية الفرد الإنساني » (٣٤) ، فإن وظيفة المدرسة الابتدائية تغدو (تحقيق) هذا التفاعل ، بين العوامل البيولوجية ، والعوامل الاجتماعية ، على نحو يحقّق (أهداف) التربية ، وذلك من خلال (برمجة) التأثيرات الاجتماعية ، بما يتفق ونمو الطفل البيولوجي ـ أى من خلال (المنهج) المدرسي .

ونحب مقدما ، أن نفرق بين منهج قديم ومنهج حديث ، فقد كان المنهج قديما ، لا يشغل نفسه إلا (ببرمجة) المعلومات والمعارف ، « باعتبار أن المعرفة هى حصيلة التراث ، الذي ورثه الجيل الحاضر ، عن الأجيال السابقة . وفى ضوء هذا المفهوم ، صار مفهوم المنهج يتركز حول مجموعة المعارف والمعلومات المنظمة ، التى يسهل دراستها على عدد محدود من السنوات ، من سنوات كل مرحلة تعليمية .

وبهذا المفهوم ، صارت كلمة منهج مرادفة لاصطلاح (مقررات الدراسة) ، أو (برامج الدراسة) ، التى يقوم التلاميذ بدراستها فى كل سنة (أو صف) ، من سنوات الدراسة » (٣٥) .

وكان هذا المنهج يتفق تماما مع « النظرة الضيقة المحدودة ، التى كان يُنظر

بها إلى التعليم » ، حيث كان « يُهتم فى المرحلة الأولى ، بتعليم مهارات الاتصال الأساسية ، وهى القراءة والكتابة ، إلى جانب الحساب والدين » (٣٦) .

وقد رأينا عند حديثنا عن (التعليم الابتدائى في العصور الوسطى) ، أن (الفنون السبعة الحرة) ، كانت هى محتوى مناهج التعليم فى الغرب المسيحى فى العصور الوسطى (٣٧) ، حيث « لم يكن لعبارة أثر السحر على التربويين ، مثل عبارة (الفنون السبعة الحرة) » ، التى اعتمد « فى تحديدها بسبعة ، على أساس ديثى من الإنجيل ، حيث يذكر أن للحكمة سبعة أعمدة ، واستنتج كاسيدوراس من ذلك ، أنه لابدً وأن يكون هناك تطابُق ، بين الفنون السبعة الحرة ، وبين الأعمدة السبعة للحكمة » (٣٨) .

ولما كانت (المعرفة) لا تمثل إلا (بعدا) واحدا من أبعاد الحياة الإنسانية ، كان (قصر) المنهج على المقررات الدراسية ، مهما كانت قيمتها ، غير محقق لأهداف التربية ، فى هذه المرحلة المبكرة من العمر ، التى تمثل بداية (انفتاح) الإنسان على الحياة ، « حيث لا ينبغى جعل الناحية الذهنية فقط ، هى الموضع الوحيد من اهتمام المدرسة ، بل يجب الاعتناء بجميع نواحى نمو التلميذ ، وهى النمو العقلى والمعرفى ، والنمو الجسمى ، والنمو الاجتماعى ، والنمو الانفعالى » (٣٩) .

ونتيجة لذلك صار المنهج ، بمفهومه الحديث الواسع الشامل ، يعرّف « بأنه مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية ... إلخ ، التى تخططها المدرسة ، وتهيئها لتلاميذها ، ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها ، بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك ، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك ، نحو الاتجاه المرغوب » (٤٠) .

وإذا كان (المنهج) الحديث ، يقسم - من حيث مراحل تنفيذه - إلى مستويات ثلاثة ، هى « مستوى التخطيط ، ومستوى التدريس والتعليم ، ومستوى التقويم» (٤١) ، فإنه يقسم - من حيث محتوياته ، التى تحقق هذا النمو المتنوع - إلى « اللغة والجغرافيا والتاريخ » ، و « العادات والتقاليد » ، و « المهن » ، و « القيم المشتركة » (٤٢) ، « فكل واضع لبرنامج المدرسة ، يكيف البرنامج إلى حدما ، وفق حاجات المجتمع ، وحاجات الفرد ، ولا يهمل كلية إغراء المثل الأعلى ، ولا تكامل التراث الثقافى » (٤٣) .

وليحل المنهج المدرسى تلك (المعادلة الصعبة) بين محلية الإنسان وعالميته ، على نحو ما رأيناها عند الحديث عن فلسفة التعليم الابتدائى وأهدافه (٤٤) - أو ليترجم هذا الحل - بعبارة أصح - الى حياة تعليمية تمارَس - فإنه لابد أن يتدرج فى تقديمة للمعلومات ، من « المجتمع المحلى » ، إلى « الدولة » ، الى « المجتمع العالمى »(٤٥) .

وبعبارة أخرى ، فإن على المنهج أن يبدأ بدراسة البيئة المحلية ، وبذلك «يربط المواقف بحياة الفرد » (٤٦) ، فتكتسب هذه المواقف حيوية ، وتتحول إلى جزء من حياة المتعلم ، يُضاف إلى (خبرته) السابقة ، و (يثرى) هذه الخبرة ، ويثرى الشخصية الإنسانية معها (٤٧) .

ومعنى ذلك ، أن المنهج المدرسى ، يجب أن يقوم على استغلال البيئة المحلية ، كمعمل حيوى للدراسة ، وكسب الخبرات المباشرة ، فى كل المراحل الدراسية ، بحيث يتمشى هذا الاستغلال ، مع مستوى التلاميذ ، وتنتهى جميع المراحل الدراسية ، بأن يفهم التلاميذ ، القوى الأساسية ، الطبيعية وغير الطبيعية ، التى جعلت هذه البيئة ، على ما هى عليه ، ويفهموا علاقاتها المختلفة ، بالبيئات الأخرى ، القريبة والبعيدة » (٤٨) .

وبهذه الطريقة - باتخاذ البيئة المحلية منطلَقا للدراسة - على حد تعبير كوبر - « تتسع اهتمامات المتعلمين بالضرورة ، لتمتد إلى مشكلات الولاية ، ثم مشكلات الدولة ، ثم المشكلات العالمية الكبرى » (٤٩) . أى أن (البيئة المحلية) ، يجب أن تكون هى (المنطلق) فى المنهج المدرسى ، والمحور الذى تدور حوله برامج التعليم ، وذلك هو التحدّى الأكبر الذى تقابله إدارة المدرسة الابتدائية على أية حال .

ومما تجدر الإشارة إليه ، أن المدرسة ، حتى فى العصر المملوكى فى مصر ، قد حققت « قدرا كبيرا من الربط ، بينها وبين البيئة الاجتماعية ، بحيث امتدت برسالتها إلى ميادين شتى ، فقد كانت المدرسة مسجدا يؤمه جميع فئات الشعب ، فى أوقات الصلوات المفروضة ، ويستمعون فى بعض المدارس ، إلى دروس فى الوعظ والإرشاد ، كان يطلَق عليها اسم (الميعاد) » . كما « كانت المدرسة دارا لعقد مجالس القضاء الطارئة » ، « وربما استُخدمت بعض المدارس للقضاء غالبا » . «وكانت التقاليد والمراسيم السلطانية الهامة ، تُقرأ

فى المدارس ، على ملأ من كبار المسئولين » (٥٠) ـ وغير ذلك كثير ، مما يدل على أن المدرسة فى عصر المماليك ، لم تكتف بمجرد (الاتصال بالبيئة الخارجية) ، المحيطة بها ، بل عملت على (نقل) هذه البيئة إليها ، فجعلت من نفسها (مركزا) لنشاط المجتمع ، بدلا من أن تكون مجرد (مشارك) فى هذا النشاط ، كما تحاول التربية المعاصرة ، وبذلك « حققت المعانى ، التى تهدف إليها التربية الحديثة ، بجعلها مركز إشعاع » (٥١) .

ولا يقف أمر اتخاذ البيئة المحلية (محورا) للدراسة ، أول الأمر ، فى مرحلة التعليم الابتدائى ، ثم منطلقا لها فى مراحل التعليم التالية ـ لا يقف ذلك عند مادة دون مادة ، وإنما هو يتسع ليشمل كل مواد الدراسة ، من لغة ، وعلوم طبيعية ، وحساب ، وعلوم إنسانية ، وألوان نشاط مدرسى أيضا ، وصور اتصال بين المدرسة والبيئة المحيطة بها على وجه العموم .

كما لا يعنى اتخاذ البيئة المحلية ، محورا ومنطلقا للدراسة ، الاستغناء عن الكتاب المدرسى ، الذى لا يزال « يشكل الوعاء الذى يحتوى المادة التعليمية ، التى يُفترض فيها أنها الأداة ـ أو إحدى الأدوات على الأقل ـ التى تستطيع أن تجعل التلاميذ ، قادرين على بلوغ أهداف المنهج ، المحدّدة سلفا » (٥٢) .

ورغم وجود مصادر أخرى للمعرفة ، غير الكتاب ، « فإن الكتاب يظل أكثر هذه الأشكال شهرة وألفة ، من حيث طلب الناس له ، وإقبالهم عليه ، وبحثهم عنه ، واستخدامهم له ـ كمصدر للمعلومات ، لدرجة أن كثيرا من الناس ، لا يستخدمون غيره فعلا ، وربما كان كثيرون يجهلون تماما ، وجود غيره من مصادر المعرفة »(٥٣).

ويحتل الكتاب المدرسى فى هذه المرحلة الأولى ، منزلة (خاصة) ، نتيجة للاعتماد عليه أساسا ، فى تزويد الطفل بمهارات القراءة والكتابة ، وتنمية المهارات ، فى السنوات الأولى على الأقل من هذه المرحلة ، بوصف اللغة « إحدى الوسائل المهمة ، فى تحقيق المدرسة لوظائفها المتعدّدة ، لأن اللغة أهم وسائل الاتصال والتفاهُم ، بين التلميذ وبيئته ، وهى الأساس الذى تعتمد عليه تربيته من جميع النواحى ، كما يعتمد عليه كل نشاط يقوم به ، سواء كان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة ، أم عن طريق الكلام والكتابة » (٥٤) .

أما طريقة التدريس ، فإنها يجب أن تكون متضمّنة فى المنهج ، «لأن

الطريقة جزء من المنهج ، لا يتجزأ منه ، ولا يجوز فصله منه ، خصوصا إذا اتخذناها بمعناها الواسع ، وهو (توجيه التلميذ وإرشاده، كي يكوّن اتجاهات مرغوبا فيها ، ويكتسب معلومات ضرورية ، وعادات ومهارات سليمة ، فى التفكير ، والسلوك العام) »(٥٥).

ولايمكن أن ننسى هنا الدور الذى يمكن - بل يجب - أن تلعبه المكتبة المدرسية ، فى المنهج المدرسى ، وفى طريقة التدريس ، معا ، حيث « يجب أن يخصّص جزء من المنهج المدرسى ، للمكتبة » (٥٦) ، وذلك من أجل « تنمية (عادة القراءة) فى نفوس المتعلمين ، وتنمية القدرة على التعلم ، من خلال الكتب ، لديهم، وتحطيم التقسيمات المصطّنعة ، بين المواد الدراسية ، كما يخلقها فى النفوس جدول الدراسة. هذا بالإضافة إلى توفير لون من ألوان التدريب على العمل الاجتماعى داخل المدرسة »(٥٧) .

ويمكن أن يُضاف إلى هذه جميعا ، جانب آخر ، أكثر أهمية من وجهة نظر التربية المعاصرة ، وهو أنه من خلال المكتبة ، وما يميل الطفل إلى قراءته فيها ، قراءة حرة ، يمكن « اكتشاف اهتمامات الطفل الأساسية ، وتوجيهه تعليميا على أساسها » (٥٨) .

كما لا يمكن أن ننسى هنا أيضا ، ذلك الدور الذى تلعبه وسائل الإعلام والثقافة، فى عملية التربية ، فى هذه المرحلة المبكرة من عمر التلاميذ ، بحيث يمكن أن تكون مؤسّسات تربوية ، (تساعد) المدرسة فيما تقوم به من دور فى البناء الاجتماعى ، أو (تشلّ يد) المدرسة فى دورها التربوى الذى تقوم به ، فتجعلها عاجزة عن تحقيق رسالتها ، أمام « الدور الذى يلعبه المذياع ، الذى يُسمع فى كل مكان ، والسينما التى يمتد نفوذها ، والتليفزيون الذى ينافسها ، والصحافة » (٥٩) ، خاصة وأن هذه الوسائل (الحديثة) ، منفتحة على المجتمع ، فى الوقت الذى صارت فيه «المدرسة ، منعزلة عن الحياة ، بدرجة متزايدة » (٦٠) .

بل إن المنهج يجب أن يدخل فيه ، المجتمع كله ، لا وسائل الإعلام والثقافة وحدها، من « كتب وشخصيات ، ومؤسسات اجتماعية وسياسية ، ومعالم تاريخية، وأضرحة ذات قيمة تاريخية » (٦١) - هذا بالإضافة إلى « الماكينة الحكومية ، بما فيها من إداريين وقضاة وشرطة وجباة ، (لأنها) تؤثر على ثقافة

الشعب ، فهى إما أن تعود الناس على مبادىء الحق والعدل والنظام والصدق والتضحية والخدمة العامة ، وإما أن تعودهم على الغش والكذب والجُبن والرشوة » (٦٢) .

وإذا كان (المنهج) المدرسى ، هو الذى (يترجم) فلسفة التربية وأهدافها ، إلى إجراءات تمارَس فى حياة الطفل المتعلم ، فإن على هذا المنهج أن (يتّسع) ليشمل الحياة خارج المدرسة أيضا ، و « ليشمل مجموع ألوان النشاط الإنسانى ، فى داخل المدرسة وخارجها » (٦٣) .

وبالرغم من أن ذلك يمثل (تجديدا) فى المنهج ، يخرج به عن شكله القديم والمألوف ، وبالتالى لابد أن تكون هناك (مقاومة) له ، لأن المؤسسات الاجتماعية على اختلافها ، ومن بينها المؤسسات التعليمية ـ « فيما يبدو - تفضل الاستقرار »(٦٤) ، وتتجنب التجديد أو التغيير ، ومتاعبه ، فإن هذا التجديد يُعتبر ضرورة أساسية ، تعيد إلى التربية حياتها ورونقها ، وفاعليتها فى الحياة ، إذ ليست مهمة المعلم ـ كما كان قديما ـ « أن يعلم ، بل أن يهيئ لتلاميذه الفرصة ليتعلموا ، ويسهّل تعلّمهم . وبقول آخر : مهمته أن يحمّل تلاميذه مسئولية التعلّم ، ويتوقع فى الوقت نفسه اعقبات ، التى سيصادفونها ، ويزودهم بوسائل التغلب عليها » ، « فليس الأطفال فى المدرسة للإنصات أو الاستماع ، أو للتعلّم والتذكر بل للإعداد للحياة ، ولاكتساب وسائل الإعداد لمستقبلهم ، عن طريق التربية ، التى يتلقّونها » (٦٥) .

أوضاع المعلمين فى مرحلة التعليم الابتدائى :

بالرغم مما قلناه عن أهمية المنهج المدرسى فى تحقيق فلسفة التربية وأهدافها ، فى مرحلة التعليم الابتدائى خصوصا ، وفى غيرها من المراحل على وجه العموم ، فإن دور المنهج فى العملية التعليمية ، (يتضاءل) بشكل واضح ، إذا هو قورن بدور المعلم ذاته ، « فلا يوجَد منهج مدرسى ، يستطيع أن يرتفع فوق مستوى المدرسين »، (٦٦)، على حد تعبير كرمن Cremin ، لأن هذا المنهج ، «ليس أكثر قيمة من المدرس الذى ينفذه» (٦٧) ، على حد تعبير جون ديوى John Dewey ، ولأن هذا المنهج ـ بوصفه (خطة) تعليمية ـ لا قيمة له فى حد

ذاته ، بالغا ما بلغ من العظمة والإتقان ، بدون المعلم الذى ينفذه ، فيحسن تنفيذه ، « بما أوتى من علم ، وخبرة ومهارة » (٦٨) .

وقد « عرفت الحضارة الإنسانية التدريس كمهنة ، منذ أقدم العصور ، وكانت هذه المهنة ، هى أشرف المهن على الإطلاق ، ومن ثم لم يكن يستطيع مزاولتَها ، إلا (الصفوةُ المختارة) ، من أبناء الأمة .

ولم يكن غريبا ، أن (يحتكر) الكهنة ، هذه المهنة » (٦٩) .

بيد أن المعلم فى الحضارة الحديثة ، يختلف عنه فى الحضارات السابقة عليها ، من نواح عدة .

فمن حيث (الإعداد) لمهنة التدريس ، لم يكن هناك إعداد بالمعنى المعاصر ، للمعلم ، فى الحضارات السابقة ، وإنما كان هذا الإعداد يتم من خلال العملية التعليمية ذاتها ، دون (تقنين) لهذا الإعداد ، أو (للإجازة) لمهنة التعليم ، وإنما كان يتم اختيار من يصلُح للمهنة ، من بين المتميزين والممتازين من الطلبة ، على أن يصاحب أستاذه فترة من الزمن ، (يتشرب) خلالها (سر المهنة) ، ثم يسمح له بمزاولتها ، عندما يصير أهلا لتحمّل مسئولياتها .

وقد بلغ هذا النظام القديم كماله ، فى الحضارة الإسلامية ، التى أضافت إلى ماسبق ، (شيئا) من (التقنين) للمهنة ، والتقنين لاختيار أصلح العناصر لها ، والإعداد لها أيضا (٧٠) .

وقد بدأ هذا (التقنين) فى الحضارة الإسلامية من خلال تعريض معلم الغد ، لامتحان « الرأى المحيط به ، من علماء ومتعلمين ، فمن آنس فى نفسه الكفاية على أن يجلس مجلس العلم ، جلس ، وتعرض لجدل العلماء ومناقشتهم » (٧١) ـ على نحو ما نراه اليوم ، فى مناقشة الرسائل العلمية ، للحصول على الماجستير والدكتوراه.

ثم تطور الأمر فيما بعد ، إلى نظام (المعيدين) ، المعمول به فى الجامعات الحديثة ، وإن كانت وظيفة المعيد يومها ، أنه كان « إذا ألقى المدرس الدرس وانصرف ، أعاد للطلبة ما ألقاه المدرس إليهم ، ليفقهوه ويحسنوه » (٧٢) .

وواضح أن المعيد ، وكانت هذه وظيفته ، كان يُختار من بين أحسن الخريجين ، ليستطيع أن يقوم بمهمته ، كما يتم اختياره اليوم ـ ليُعد ليكون أستاذ المستقبل فى الجامعة .

وقد لاحظ ابن بطوطة فى القرن الرابع عشر الميلادى ، انتشار هذا النظام فى الشرق الإسلامى ، ووجد أن المدرس فى المدرسة النظامية فى بغداد مثلا ، كان يجلس ، « وعلى يمينه ويساره معيدان ، يعيدان كل ما يمليه » (٧٣) .

وقد انتقل نظام المعيدين ، من المرحلة العالية ، فى العصر العباسى الأول ، إلى المرحلتين الثانوية والابتدائية ، فى العصور التالية ـ كما لوحظ فى عصر المماليك مثلا (٧٤) .

كما انتقل هذا النظام إلى الغرب الحديث ، ومنه استوردناه نحن ، لمرحلة التعليم الجامعى وحدها . وأغلب الظن ، أن نظام المعيدين هذا ، كان هو الأساس الذى قام عليه إعداد المعلم فى الحضارة الحديثة ، حيث أنشئت معاهد خاصة لهذا الإعداد ، تضمن توفير « ثلاثة جوانب رئيسية » ، لمن يتولى مهنة التدريس ، وهى « الإعداد الثقافى العام ، والإعداد الأكاديمى الخاص ، والإعداد المهنى » (٧٥) ـ ومن خلالها « يتم تحسين تأهيلهم وتدريبهم » (٧٦) ، للقيام بوظائفهم المتعددة ، التى رأينا الحضارة الحديثة تفرضها على التربية (٧٧) ، ولم تكن الحضارات السابقة تفرضها عليها .

وإذا كانت المرحلة الأولى من التعليم تتميز عن غيرها من المراحل ، بأن الدراسة فيها يجب أن تتسم (بالعمومية) ، « بصرف النظر عن حاجات أية حرفة معينة » (٧٨) ، فإن هذه العمومية ، تدفع بالمشرفين على شئون التعليم فى عالمنا المعاصر ، إلى أن يتغافلوا أهمية إعداد معلم المرحلة الابتدائية ، بدليل قبولهم إعداده، ولو تحت ضغط الضرورة ـ دون مستوى التعليم الجامعى ، فى الوقت الذى لا يقبلون إعدادا دون مستوى التعليم الجامعى ، فى مرحلة أخرى من مراحل التعليم ـ غير هذه المرحلة الأولى .

وهو منطق معكوس فى هذه الحضارة المعاصرة ، لأن (اللبنة) الأولى فى بناء شخصية الإنسان ، إنما توضع فى هذه المرحلة الأولى ، ومن ثم وجب أن يكون الاهتمام بها ، أكبر من الاهتمام بغيرها ، لا أقل ـ وهذا هو ماتنبهت له بعض الولايات الأمريكية القادرة ماليا بالفعل ، حيث اشترطت الماجستير فيمن يعملون بهذه المرحلة الأولى ، وهو شرط تجاوزت عنه ، بالنسبة لمراحل التعليم الأعلى .

ويمكن أن نضيف إلى (أهمية) المرحلة الأولى من التعليم ، مما يوج

مزيدا من العناية بمعلمها ـ أن (الأعباء) الملقاة على معلم هذه المرحلة ، أكبر من تلك الأعباء الملقاة على المعلم فى المراحل الأعلى من التعليم ، حيث أن مهمة المعلم فى كل المراحل ، « ليست أن يعلم التلميذ ، كما يُظن ، ولكن أن يساعده ، على أن يعلّم نفسه» ، و « أن يساعد التلميذ ، على أن يكشف لنفسه ، ميول نفسه ، وقدرات نفسه » (٧٩) ـ ومن ثم تكون مهمة المعلم فى المرحلة الأولى ، أصعب منها فى مراحل التعليم الأعلى ، لأن المعلم يجب ألا يهتم بالمادة التعليمية فى عملية التعليم ، وإنما يهتم « بالمتعلمين بالدرجة الأولى » (٨٠) ، ومن خلال هؤلاء المتعلمين ، واهتمام المعلم بهم ، يتم تقديمه المادة التعليمية إليهم ، بما يناسبهم ، حتى لا تُفرض عليهم فرضا(٨١) .

وضرورة تعامُل المعلم مع تلاميذه ، قبل تعامُله مع المادة التعليمية ، يفرض على معلم المرحلة الأولى عبئا مضاعفا ، لأن التعامل مع البالغين فى المراحل التالية ، أسهل بكثير من التعامل مع الأطفال ، فى هذه المرحلة الأولى من التعليم ، لأن البالغين ناضجون ، وإن كانوا دون الراشدين نضجا ، ولكن (عالم الأطفال) عالم عجيب ، لا يستطيع الراشدون فهمه بسهولة .

يُضاف إلى ذلك أنه إذا كان على المنهج المدرسى أن يبدأ من القريب ، وينتقل إلى البعيد ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (المناهج وطرق التدريس) فيما قبل (٨٢) ـ فإن (البيئة المحلية) ، ستكون هى المادة التى ستدور حولها العملية التعليمية ، فى هذه المرحلة الأولى من التعليم، ليُنتقل منها إلى البيئات الأخرى ، فى المراحل التالية . ومعنى ذلك ، أن مجال العمل الحقيقى ، بالنسبة لمعلم المرحلة الأولى ، هو (المجتمع المحلى) المحيط بالمدرسة ، بكل مافيه ومن فيه ، قبل أن يكون الكتاب المدرسى ، أو الفصل ، فإن « معظم الوان النشاط التربوى ، يجب أن تكون خارج المدارس » (٨٣) ، فى مرافق المجتمع المختلفة ، لا داخل جدران الفصول .

أى أن على معلم هذه المرحلة الأولى من التعليم ، بوصفه (ملتحما) مع القاعدة العريضة ، أن يكون ـ كما كان دوما ـ (قيادة فكرية) لمجتمعه ، على حدّ تعبير أستاذنا الدكتور أبو الفتوح رضوان ، « فالمعلم بحكم عمله ، ومهنته ، وتخصّصه ، واتصالاته ، وعلاقاته ، قائد بالطبيعة ، أو مستعد للقيادة بالطبيعة ، أو أن الظروف من حوله ، تهيئ له فرص القيادة بالطبيعة » ـ فالمعلمون « قادة للأجيال الصاعدة بحكم المهنة ، وقادة البيئات والمجتمعات بحكم التغلغل ، والصلة

المباشرة » (٨٤) .

وهو التزام يُفرض على معلم المرحلة الأولى خصوصا ، وعلى معلم التعليم الأساسى عموما ، ولا يُفرض بالضرورة على من سواه ، وهو التزام يتطلب منه مزيدا من الجهد ، ويحتاج منه إلى مزيد من الإعداد والتدريب والمران والتمرّس .

إدارة المدرسة الابتدائية وتمويلها :

إدارة التعليم على وجه العموم ، شأنها فى ذلك شأن إدارة أية مؤسسة من مؤسساته ، أمر لا يتم فى المطلق ، وإنما هو يتم فى إطار النظام المجتمعى الذى يحيط بالمدرسة وبالنظام التعليمى (٨٥) ، من ثم تكون هذه الإدارة صورة صادقة للحياة المجتمعية والثقافية المحيطة بها (٨٦) .

بل إن إدارة التعليم كلها ، جزء من النظام الإدارى للدولة ، « فأهداف التربية ، والمبادىء التى يقوم عليها نظام التعليم ، ثم تمويل التعليم وإدارته، من الأمور التى لا يمكن تقريرها بمعزل عن سائر مؤسسات الدولة وتنظيماتها » (٨٧) ، كما أن « الوظيفة الرئيسية للإدارة ، يجب أن تكون ترجمة الأهداف العامة إلى أغراض محددة ، وانتقاء الإجراءات ، التى تؤدى إلى تحقيقها » (٨٨) ، على حد تعبير جونز Jones .

ولا نريد أن نتحدث هنا عن المركزية Centralilzation واللامركزية Decentralization فى إدارة التعليم وتمويله ، وعلاقتهما بفلسفة الدولة وأهدافها العامة ، وطريقهما إلى تحقيق هذه الأهداف ـ مدافعين عن واحدة منهما ، دون الأخرى ، إذ المعروف أن لكل من النظامين المتناقضين لإدارة التعليم ، حسناته وعيوبه ، وأن هذه العيوب تزداد اتضاحا ، « كلما تمادينا فى تطبيق أحد النظامين » (٨٩) ، ومن ثم كان من المنطقى عدم الموافقة « على المركزية المطلقة ، ولا على اللامركزية التى بدون قيود ، وإنما يُعتقد أن أنجح الوسائل ، هى التى تجمع بين هاتين الطريقتين ، وذلك لأن سكان المناطق المختلفة ، أدرى بحاجاتهم الخاصة ، من سواهم ، ويجب أن تتألف مجالس محلية ، تعطى لها بعض السلطات للإشراف على التعليم وتنظيمه ، بمساعدة السلطة المركزية » (٩٠) .

ورغم ذلك ، فقد كان موضوع (قومية) التعليم فى المرحلة الأولى

و(محليته) ، محل جدل كبير ، بين المهتمين بشئونه من علماء التربية ، نتيجة لخطورة المرحلة ذاتها ، والدور الذى تلعبه فى تحديد (شكل) المواطن . وبينما يرى هانز Hans ، ترك التعليم الابتدائى ، للسلطات التعليمية المحلية ، بوصفها أقرب إلى اهتماماتها ، على أن تهتم الدولة بالتعليمين الثانوى والعالى (٩١) ، يرى هولمستد R. W. Holmstedt أن يكون التعليم فى مراحله الأولى من مسئوليات الدولة ، لتحقيق تكافؤ الفرص ، بين مختلف الأطفال المتعلمين فى هذا التعليم ، حيث « تقع على الدولة ، مسئولية تمويل برنامج تعليمى أساسى ، يمثل حداً أدنى من التعليم ، لا يصح النزول عنه ، وعليها فى الوقت نفسه ، أن تسمح للسلطات المحلية أن تستقطع جزءا من الضرائب ، تستطيع به ، وبما تأخذه من الدولة ، تقديم برنامج تعليمى ، لا يقل عن البرنامج الذى تراه الدولة ، حداً أدنى ، بل يزيد عليه خصوبة ، وتكيفًا مع الظروف المحلية الخاصة » (٩٢) .

وإذا كان لكل من وجهتى النظر المتناقضتين ، فى إدارة التعليم الابتدائى وتمويله ، مايدعمها ، فإننا لا نستطيع الأخذ بها كما هى ، فنلقى مسئولية إدارة هذا التعليم ، على السلطات المحلية وحدها ، أو على الدولة وحدها ، وإنما لابد من أن يجتمع (الطرفان) المهتمان بأمر هذا التعليم الابتدائى ، (على نحو ما) ، للقيام بتبعته ، وتحقيق هدفه ، بحيث يتحقق أمران ، يُعتبران ضروريين لتحقيق إدارة التعليم أهدافها ، وهما « قيادة السلطة المركزية » (٩٣) ، مع « حرية السلطات المحلية » (٩٤) ، على أن تشكل السلطات التعليمية ، من كل من يهمهم أمر التعليم الابتدائى ، فى كل بيئة من البيئات ، توجد بها مدرسة ، من « أولياء أمور التلاميذ ، ومن أهالى المجتمع المحيط بالمدرسة ، ومن ممثلى السلطات المحلية والمركزية المشرفة على التعليم » (٩٥) - أو من التلاميذ والمدرسين والإداريين العاملين بالمدرسة ، والآباء ، وقادة المجتمع (٩٦) - مضافا إليهم بطبيعة الحال ، كل من يتصلون بالمدرسة لأداء خدمات معينة ، كالأطباء والممرضات ، وأخصائيى العلاج النفسى ، وغيرهم .

ومرحلة التعليم الابتدائى ، تتميز عن غيرها من مراحل التعليم ، بأن هناك إتفاقا (عاما) بين مختلف الدول والأنظمة المعاصرة ، على أن تكون مرحلة (عامة) ، بمعنى أنها إلزامية ، مفتوحة الأبواب للجميع ، لأسباب عدة ، يلخصها الدكتور متى عقراوى ، فى « الدين » ، « أول هذه العوامل وأقدمها » ، « والدافع الثانى إلى تعميم التعليم ، هو الدافع الوطنى أو القومى » ، « والعامل الثالث ،

الذى أدى ، وما زال يؤدى ، إلى انتشار الدعوة إلى التعليم العام ، هو نشوء الديموقراطية ، فى القرنين الأخيرين» . « والعامل الرابع ، الذى أدى إلى انتشار التعليم العام الإلزامى ، هو ارتقاء العلوم النظرية ، فى التكنولوجيا الصناعية ، وفى الزراعة والصحة » . «وهذا التقدم فى الصناعة والزراعة والإنتاج ، أدى إلى العامل الخامس ، الذى دفع إلى نشر التعليم العام وجعله ممكنا . ذلك أنه زاد فى المنتوج والدخل القوميين ، فى كثير من الدول ، وهذا الرخاء الاقتصادى ، هو الذى جعل فى الإمكان ، تحمّل الدولة لنفقات التعليم العام » .

« وأخيرا ـ وهذا هو العامل السادس ـ أن العيش فى العالم الحاضر ، سواء أكان من الناحية القومية ، أو من الناحية الدولية ، يتطلب من الفرد ، أن يعرف البيئة المحلية ، التى يعيش فيها ، والوطن الذى ينتمى إليه ، ومركز هذا الوطن، فى المجتمع الدولى » (٩٧) ... إلخ .

وقد لخص ستدارد Stoddard هذه العوامل جميعا ، فى كلمات محدودة ، حيث قال : « إننا نعيش فى عصر ، صارالرجل العادى فيه ، محتاجا إلى أن يعرف عن العلم Science ، أكثر مما كان المدرسون يعرفونه منذ جيل » (٩٨) .

ويمكن أن يضاف إلى هذه العوامل جميعا ، عامل أكثر أهمية وخطورة ، وهو تلك العلاقة ، التى صارت أكيدة اليوم ، بين التربية والتقدّم ، حتى صار تمويل التعليم ، « استثمارا قوميا » ، وصار « أبلغ أنواع رأس المال قيمة ، هو رأس المال ، الذى يُستثمر فى تنمية موراد الإنسان » (٩٩) ، وبذلك صار « التعليم يقف على قدم المساواة مع التقدم المادى والتكنولوجى » (١٠٠) .

وقد بدأت العلاقة بين التربية والتقدم تتّضح ، « منذ نهاية الربع الأول من القرن العشرين » ، و « لكن منذ الحرب العالمية الثانية » ، بدأت التفاتة « رجال الاقتصاد إلى عمليات التعليم ، وإلى تحديد الإنفاق عليه ، ووظيفته فى التنمية »(١٠١) ـ وكانت دراسة هاربيسون ومايرز ، التى تربط بين « التعليم ، والقوى البشرية ، والنمو الاقتصادى » (١٠٢) ، وتعتمد على الأرقام ، فيما تورده من حقائق تربط بين الجوانب الثلاثة ، التى اختاراها لعنوان دراستهما الممتعة ـ كانت هذه الدراسة ، هى الرائدة من نوعها فى مجالها ، وفى المنهج الذى استخدمته ، وفى أدوات تحقيق هذا المنهج .

وقد كانت هذه العلاقة الظنية فى أول الأمر ، ثم الرقمية فى آخره ، بين التعليم والتقدم الاقتصادى ، مما دفع إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم لتحقيق

التقدّم ، وذلك لأن التقدم اليوم لم يعد يعتمد على الموارد الطبيعية ، بل هو يعتمد على « استعداد البشر ، للتفكير والخلق » (١٠٣) ، ومن ثم صار التعليم اليوم « قوة ديناميكية ، تعمل على تقدم المجتمع ، والمحافظة عليه » ، وصار « سبيل الدولة ، لتنمية مصادر الثروة البشرية ، اللازمة للتقدم الاجتماعي» (١٠٤) ، وصار التعليم يؤمّن هذا التقدم من زاويتين ، أولاهما هي إعداد « العلماء والمتخصصين ، في فروع العلم المختلفة ، سواء أكانت هذه العلوم إنسانية أو طبيعية ، والناحية الأخرى ، انتشار ذلك الجزء العام من العلم ، الذي يجب أن يؤمن به كل أفراد المجتمع ، وأن يصبح جزءا لايتجزأ من شخصياتهم ، يوجه سلوكهم توجيها علميا ، مفترضين أن جميع أفراد المجتمع ، قد مرّوا بالقدر الإجباري اللازم من التعليم » (١٠٥) .

ومن هنا تبرُز أهمية (تعليم الجميع) ، جنبا إلى جنب ، مع إعداد الفنيين والمتخصصين ـ فإن الحضارة « لا بقاء لها ، مالم تكن حضارة الشعب كله ، لاحضارة طبقة واحدة » (١٠٦) ، على حد تعبير كلنتون هارتلي جراتان ، وإن وجود أميين في مجتمع ما ، يعتبر مهدّدا للمجتمع كله ، لأنه يؤدي إلى وجود «فجوة فكرية بين الأجيال» ، ضارة «بالنسبة لتوازُن المجتمع ووحدته ، كما يتناقض كل التناقض ، مع التحويل الفكري للمجتمع بأسره ، إلى الروح العملية ، وإلى التكنولوجيا» ، وهما « الدعامتان الأساسيتان للتنمية » (١٠٧) ـ على حد تعبير مسيو رينيه ماهو Mr. Rene Mahau ، المدير العام السابق لمنظمة اليونسكو .

وما دام التعليم الابتدائي ، يصل إلى هذه الدرجة من الأهمية ، بوصفه تعليم الجميع من ناحية ، وبوصفه الأساس الذي تقوم عليه مراحل التعليم التالية من ناحية أخرى ، وبوصفه أساسا لتحقيق التقدم ، للسببين السابقين ـ من ناحية ثالثة ، فإن قضية (تكافؤ الفرص التعليمية) ، تفرض نفسها عليه ، أكثر مما تفرضها على غيره من مراحل التعليم ـ وهو ما يجب على إدارة التعليم الابتدائي ، أن تشغل نفسها به كثيرا .

ويعني تكافؤ الفرص التعليمية ، في مجال التعليم الابتدائي ، توفير فرص هذا التعليم لجميع الأطفال ، في سن المرحلة ، بدون تفرقه بينهم ، بسبب « الجنس، أو البيئة الجغرافية ، أو المركز الاقتصادي» ، أوبسبب « أصول المتعلمين ، الاجتماعية أو العنصرية أو الجغرافية » (١٠٨) .

وهنا يأتى دور السلطة المركزية ، عندما حددنا لها دورا قياديا فى مجال هذا التعليم فيما قبل (١٠٩) ، إذ أن وظيفتها القيادية ، تتلخص فى تقديم المساعدات المالية ، للجهات غير القادرة ماليا ، على توفير حد أدنى من التعليم ، لا يمكن النزول عنه ، حتى يكون هناك (توازن) فى التعليم المقدّم ، لجميع أبناء الأمة ، « فيحظى كل اقليم بقدر من الاهتمام ، لا يقل عن القدر الذى يحظى به غيره »(١١٠).

وسواء اتفق هذا المبدأ التربوى مع مبدأ الديموقراطية (١١١) ، أو لم يتفق معه (١١٢) ، فإنه ضرورة من ضرورات التقدّم فى العصر الحديث ، ومن ثم «تتفق جميع الدول» عليه ، «مهما اختلفت عقائدها الاجتماعية» ، وذلك لأن «الأصل فى الاستفادة من القوى البشرية ، كأهم مصدر من مصادر الثروة الطبيعية للدولة ، هو فى إفساح مجال التقدم لأفرادها ، وانطلاق قدراتهم ، ما وسعت إمكانياتهم» (١١٣) .

على أن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، لا يعنى (مجرد) فتح أبواب المدرسة للجميع ، بل إن فتح باب المدرسة ، قد يعنى بداية هدم هذا المبدأ ، إذا لم يوفّر النظام التعليمى ، مجموعة من (الخدمات التعليمية) ، التى تحقق استفادة المتعلم الفعلية ، من فرص التعليم المتاحة ، كتقديم المساعدات المالية والاقتصادية ، للمتعلمين الذين يحتاجون إليها ، وكذلك تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والنفسية وغيرها لهم .

وفى مجتمع ديموقراطى متقدم ، كالولايات المتحدة ، يشكو علماء التربية ، من عجز النظام التعليمى ، عن « إبراز المواهب الكامنة فى التلاميذ ، الذين ينتمون إلى أسر فقيرة أو محرومة » (١١٤) ، ومن أن هذا النظام (متّهم) بعمله على تفتيت المجتمع الأمريكىُ الواحد ، « إلى طبقات ثقافية » (١١٥) ، بسبب اعتماده على الجهود المحلية وحدها ، دون تدخل من الدولة ، (للتقريب) بين المناطق الغنية ، والمناطق الفقيرة ، فى فرص التعليم .

ولذلك كان الحل عند هؤلاء ، حلا واحدا ، هو ضرورة تدخّل الدولة فى شئون التعليم ، لمساعدة الطلاب المحتاجين ، والسلطات التعليمية المحتاجة إلى مساعدة ، حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، بين الجميع (١١٦) .

بل إن بعض هؤلاء العلماء (يبالغ) فى القضية ، حين يعتبر تدخل الحكومة

الفيدرالية فى شئون التعليم، مهمًا للسلامة القومية الأمريكية، ولتقدم البلاد، وربما لبقاء الأمريكيين، كشعب حر، على حد تعبير بعضهم (١١٧).

كذلك يقضى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بالاهتمام على نحو ما، بالموهوبين من الأطفال (١١٨)، فى مختلف مجالات النشاط، وهؤلاء الأطفال موجودون فى كل مدرسة، على حد تعبير الدكتور أبو الفتوح رضوان، « ولكنهم يتساقطون على جوانب آلة التعليم المدرسى، الذى فصلت مناهجه، وهندست طرقه، وضيقت إجراءاته، على قدر من هم دونهم فى القدرة، فلا يمرون من هذه الآلة المدرسية، إلا حطاما » (١١٩).

كما يقضى هذا المبدأ، بالاهتمام بالمتخلفين من الأطفال، اهتماما يوازى الاهتمام بالموهوبين منهم.

والاهتمام بالموهوبين والمتخلفين من الأطفال، يقتضى أن يكون المنهج المدرسى مرنا، يستجيب لكل بيئة، ولكل طفل متعلم، « لتتاح الفرصة لكل ذى موهبة، أن يترقى بمواهبه، فيما هو مستعد له »، « على أن يلاحظ فى جميع الأنواع، أن تكون الروح واحدة، وألا يضر التنويع بالوحدة الاجتماعية، التى يجب أن تظل أساسا للنظام كله » (١٢٠).

وهكذا، لا تكون (إدارة) التعليم الابتدائى بسيطة، وإنما هى إدارة معقدة فى طبيعتها، معقدة فى وظائفها، معقدة فى المسئوليات الملقاة على عاتقها، لأن مهمتها لا تقف عند حد فتح أبواب المدرسة لجميع الأطفال فى سن هذه المرحلة، وتحقيق إلزامية التعليم بالنسبة لهم، وإنما هى تتعدى ذلك، إلى أمور أخرى كثيرة، قد يكون فتح أبواب المدرسة للجميع، أبسطها وأخفها، إذ تعنى هذه الإدارة - بجانب ذلك - بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بين المناطق التعليمية المختلفة، وبين المتعلمين فى داخل كل منطقة إقليمية واحدة، وبالارتفاع بمستوى التعليم إلى حد لا ينزل عنه، فى مختلف أنحاء البلاد، وبجعل المنهج المدرسى مناسبا لكل المتعلمين، متصلا بظروف كل بيئة محلية، وبتقديم الخدمات التعليمية المختلفة، لكافة المتعلمين، المحتاجين إلى هذه الخدمات، بما يحقق لهم الاستفادة، مما يقدم من فرص تعليمية - إضافة إلى ربط المدرسة بالمجتمع المحيط بها، بمختلف مرافقه ومؤسساته، وتحويل هذه المدرسة إلى مركز نشاط وإنتاج لتلاميذها، حتى يمكن إعدادهم - بالفعل - للحياة الاجتماعية / الاقتصادية النشطة.

وإذا كانت « المهارات الإنسانية المطلوبة من مدير مدرسة ابتدائية ، مشابهة تماما لتلك المهارات المطلوبة من مدير التربية ، كما أنها لا تختلف كثيرا عن تلك المهارات المطلوبة من أى مدير غيرهما » (١٢١) ، على حد تعبير فابر Faber ، وهي « العمل مع الناس ، ومن خلالهم ، لتحقيق أهداف المؤسسة » (١٢٢) ، ومن ثم « فهم سلوك الناس ، الذين سيعمل معهم ، فى داخل المدرسة وخارجها على السواء » (١٢٣) ، فإن ذلك – فى حدّ ذاته – يلقى عبئا أكبر على عاتق مدير المدرسة الابتدائية ، بحكم تشعّب العمل فى المدرسة الابتدائية كما سبق ، مما يلقى بظله علي إدارتها ، إذ المعروف أن « الإدارة ليست شيئا أكثر مما يفعله المدير ذاته » (١٢٤) ، على حد تعبير كنيز فتش Knezevich ، « فحيث يسير مدير المدرسة تسير إدارتها » (١٢٥) ، على حد تعبير سيدولين Cedoline ، على نحو ما سنرى فى فصول الكتاب التالية .

هوامش الفصل الثانى ومراجعه

(١) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » ـ الرائد ـ مجلة المعلمين ـ السنة السادسة ـ العدد الرابع ـ القاهرة ـ ديسمبر ١٩٦٠ ، ص ٣ .

(٢) تدريب الموظفين المعلميين والفنيين ـ خطاب افتتاحى ، ألقاه مستر رينيه ماهو Mr. Rene Mahau المدير العام لمنظمة اليونسكو ، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا ، لصالح الأقاليم والبلدان النامية ، التابع لمنظمة الأمم المتحدة ـ جينيف ـ الثامن من فبراير ١٩٦٣ ، ص ٥ .

(٣) الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرّس فى المدرسة والمجتمع ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرـ ١٩٥٦ ، ص٢٢ .

(٤) إيدجار فور وآخرون : تعلّم لتكون ـ ترجمة د . حنفى بن عيسى ـ الطبعة الثانية ـ اليونسكو ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر ـ ١٩٧٦ ، ص٣٢ .

(5) The World Book Encyclopedia, Modern Comprehensive Pictorial, Volume 5,E; The Quarrie Corporation, Chicago, p. 2112.

(٦) حسن عبد العال : التربية الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى ـ الكتاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ ، ص١٠٥ .

(٧) دكتور فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، من الطفولة إلى الشيخوخة ـ الطبعة الرابعة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ ، ص ١٢٧ .

(٨) الدكتور محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٧ ، ص ١١٧ .

(٩) دكتور مصطفى فهمى : سيكلوجية التعلّم ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٣، ص١٨ .

(١٠) دكتور مصطفى فهمى : سيكولوجية الطفولة والمراهقة ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٥ ، ص ٨٤ ، ٨٥ .

(١١) المرجع السابق ، ص ١١٣ ، ١١٤ .

(١٢) ارجع إلى ص ١٩ من الكتاب .

(١٣) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ـ الطبعة الثانية ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢ ، ص ٢٠٩ .

(١٤) المرجع السابق ، ص ٢٣٧ .

(١٥) جون ديوى : الطبيعة البشرية ، والسلوك الإنسانى ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ مؤسسة الخانجى بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ ، ص ٣٢٧ .

(١٦) ويلارد أولسون : تطوّر نموّ الأطفال ـ ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ وآخرين ـ مراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ٣١ .

(١٧) المرجع السابق ، ص ٣٣ .

(١٨) دكتور فؤاد البهى السيد (مرجع سابق) ، ص ١٢٧ .

(١٩) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) (مرجع سابق) ، ص ٦٥ .

(٢٠) روبرت دوترنز : منهج المدرسة الابتدائية ـ من مطبوعات اليونسكو ـ ترجمه نجيب يوسف بدوى ـ راجعه الدكتور حامد مصطفى عمار ـ رقم (٥٣٨) من (الألف كتاب) ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ ، ص ٢٦٣ .

(21) Paul L.Dressel : "The Meaning and Significance of Integration" - THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES - The Fifty - seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago,

Illinois, 1958, p. 5.

(٢٢) برتراند رسل: نحو عالم أفضل - ترجمة ومراجعة دريني خشبة ، وعبد الكريم أحمد - رقم (٦٨) من مشروع (الألف كتاب) - العالمية للطبع والنشر - القاهرة ص ٣٥ .

(23) Dan H. Cooper : **The Administration of Schools for Better Living**, Proceedings of the Co - operative Conference for Administrative Officers, of Public and Private Schools; North - western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI. The University of Chicago Press, Chicago ,Illinois, p.96.

(24) Troy Organ : "The Philosophical Bases of Integration" ,**THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES**, Op . Cit., p.29

(٢٥) الدكتور محمد فاضل الجمالي : آفاق التربية الحديثة ، في البلاد النامية - الدار التونسية للنشر - تونس - ١٩٦٨ ، ص ١٢٧ .

(٢٦) عبد الفتاح الديدي : فلسفة هيجل - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٠، ص٢ (من المقدمة).

(٢٧) ب . ج . وودز : التعاون الاقتصادي وأساليبه - الكتاب الثاني من سلسلة (كتب الناقوس) - مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ، ص ١ (من المقدمة ، للأستاذ عباس محمود العقاد) .

(28) Christopher Lloyd : **Democracy and Its Rivals, An Introduction to Modern Political Theories**; Longmans, Green and Co,. London, 1940, p. 51 .

(29) Idid., p. 53.

(30) William P. Foster : " Trward a Critical Theory of Educational Administration", Chapter 13 from: **Leadership and Organizational Culture , New Perspectives and Administrative Theory and Practice** , Edited by : Thomas J. Sergiovanni and John E. Corbally; University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1984, p. 249 .

(31) Robert C. Mason : "Managerial Role and Style", Chapter 3 from : **Managing Adult and Continuing Education Programs and Staff**, Edited by : Philip D. Langerman and Douglas H. Smith; National Association for Public Continuing and Adult Education, Washington, D.C., 1979, p.58 .

(32) Paul Hersey, and Kenneth H. Blanchard : **Management of Organizational Behavior : Utilizing Human Resources**; Third Edition, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1977,p. 5.

(٣٣) الدكتور محمد لبيب النجيحي : الأسس الاجتماعية للتربية - الطبعة الرابعة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧١ ، ص ١٠ .

(٣٤) المرجع السابق ، ص ١٣٩ .

(٣٥) الدكتور فؤاد سليمان قلادة : أساسيات المناهج ، في التعليم النظامي وتعليم الكبار - دار المطبوعات الجديدة بالاسكندرية - ١٩٧٦ ، ص ٩ .

(٣٦) الدكتور محمد منير مرسي : « مدير المدرسة ، وميادين التربية » - الفصل الخامس من : الإدارة المدرسية الحديثة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٥ ، ص ١٠٦ .

(٣٧) ارجع إلى ص ٣٠ ، ٣١ من الكتاب .

(٣٨) الدكتور محمد منير مرسي: « مدير المدرسة ، وميادن التربية» (المرجع السابق) ، ص١١٠ ، ١١١ .

(٣٩) دكتور فؤاد سليمان قلادة (مرجع سابق) ، ص ١٠ .
(٤٠) المرجع السابق ص ١١ .
(٤١) المرجع السابق ، ص ٢٣ .
(٤٢) فيليب هـ . فينكس : فلسفة التربية - ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحي - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٥ ، ص ١١٠ ، ١١١ .
(٤٣) المرجع السابق ، ص ١٢١ .
(٤٤) ارجع إلى ص ٥٥ ، ٥٦ من الكتاب .
(٤٥) فيليب هـ . فينكس : فلسفة التربية (المرجع السابق) ، ص ٢٤٥ - ٢٤٧ .

(46)Paul R. Mort : **Principles of School Administration** ; Mc Graw - Hill Book Company, Inc., New York, 1946, p. 61

(47) Berjamini S. Bloom : "Ideas, Problems and Methods of Inquiry" - THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES, The Fifty - seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education; Chilcago, Illinois, 1958, p. 89.

(٤٨) « المناهج ، وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة ؟ » - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة - السنة السادسة - العدد الثاني - يناير ١٩٥٤ ، ص ٢٦ (من كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم) .

(49) Dan H. Cooper ; Op. Cit., p.33 .

(٥٠) علي سالم النباهين : نظام التربية الإسلامية ، في عصر دولة المماليك في مصر - الكتاب الثالث من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٨١ ، ص٢٢٦ - ٢٢٨ .
(٥١) المرجع السابق ، ص ٢٣٠ .
(٥٢) دكتور أحمد حسين اللقاني ، وبرنس أحمد رضوان : تدريس المواد الاجتماعية - الطبعة الأولى - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٤ ، ص ٦٧ .
(٥٣) دكتور عبد الغني عبود : البحث في التربية - الطبعة الأولى - دار الفكر العربي - القاهرة ١٩٧٩ ، ص ٩٨ .
(٥٤) دكتور فتحي يونس ، ودكتور محمود كامل الناقة : أساسيات تعليم اللغة العربية - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٧ ، ص ٢٧ .
(٥٥) « المناهج ، وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة ؟ » (مرجع سابق) ص ٢٥ (من كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم) .

(56) R. G.. Ralf : **The Library in Education**; Trustile Press, London, 1949, p. 40 .
(57) Idid., p. 10 .
(58) Idid., p. 20 .

(٥٩) روبرت بوترنز (مرجع سابق) ، ص ٣٢ .
(٦٠) المرجع السابق ، ص ٢٩٢ .

(61) Margaret Read: Education and Social Change, in Tropical Areas; Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956 ,p.96.

(٦٢) الدكتور محمد فاضل الجمالي : آفاق التربية الحديثة ، في البلاد النامية (مرجع سابق) ص ٧٦ .

(63) Paul Lengrand : **An Introduction to Life-long Education**; UNESCO, International Education Year, 1970 p. 59 .

(٦٤) أ. م . هوبرمان : كيف يحدث التغيير في التربية ، مدخل إلى دراسة التجديد التربوي - ترجمة أنطوان خوري - رقم (٤) من (خبرات ومستحدثات جديدة في

التربية) ـ من منشورات مكتب التربية الدولي ـ اليونسكو ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلدان العربية ـ بيروت ـ ١٩٧٤ ، ص ١٤ .
(٦٥) روبرت بوترنز (مرجع سابق) ، ص ٥٢٩ .

(66)Lawrence A. Cremin and Merle L.Borrowman : Pulic Schools in Our Democracy; The Macmilan Company, New York, 1956, p. 98.

(67) John Dewey : Educaton To - day; G. P. Putman's Sons, New York, 1940 p. 275 .

(٦٨) محمد الديدى : أهمية المعلم والمدرب ، فى المنشآت التعليمية والتدريبية ـ معهد التخطيط القومي ـ القاهرة ـ مذكرة رقم ١١٧ ـ ٨ ديسمبر ١٩٦١ ، ص٢ .

(٦٩) دكتور عبد الغنى عبود : التربية ومشكلات المجتمع ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٨٠ ص ٢٤٣ .

(٧٠) د. عبد الغنى عبود : « أخلاق المعلم والمتعلم فى الإسلام » المجلة التربوية ، تصدرها كلية التربية جامعة الكويت ـ السنة الأولى ـ المجلد الأول ـ العدد الأول ـ رمضان ١٤٠٤ هـ ـ يونيو ١٩٨٤ م ، ص ٢١ ـ ٢٨ .

(٧١) عبد الله حسين : التعليم العربى والجامعى ـ مطبعة التوفيق بمصر ـ القاهرة ، ص ١٧٥ .

(٧٢) القلقشندى (شهاب الدين أبو العباس أحمد) : صبح الأعشى ، فى صناعة الإنشا ـ الجزء الخامس ـ المطبعة الأميرية بالقاهرة ـ ١٣٣٣ هـ ـ ١٩١٥ م، ص ٤٦٤ .

(٧٣) رحلة ابن بطوطة ، المسماة « تحفة النظار ، فى غرائب الأمصار ، وعجائب الأسفار » ـ الجزء الأول ـ المكتبة التجارية الكبرى ـ القاهرة ـ ١٣٨٦ هـ ـ ١٩٦٧ م ، ص ١٤٢ .

(٧٤) على سالم النباهين (مرجع سابق) ، ص ٣٠٩ ـ ٣١٢ .

(٧٥) الدكتور محمد منير مرسى: ادارة وتنظيم التعليم العام ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ ، ص١٨٥ .

(٧٦) تعريب لوثيقة اليونسكو D/BIE Confinted 32/5, Paris من الاتجاهات الرئيسية فى التعليم Major Trends in Education ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ مركز التوثيق التربوى ـ القاهرة ـ يونيو ١٩٧٠ ، ص ٢٢ .

(٧٧) ارجع إلى ص ٦١ . ٦٢ من الكتاب .

(٧٨) إسماعيل محمود القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ ، ص ١٨ .

(٧٩) دكتور أبو الفتوح رضوان : « المعلم قيادة فكرية » ـ الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٥ ، ص ١٠ .

(80) John Dewey : Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education , The Macmillan Company, New, York, 1916, p. 215.

(81) William F. Russell :. How to Judge a School, Hand - book for Puzzeld Parents and Tired Tax - payers; Harper and Brothers, Publishers, New York, 1954, p. 81.

(٨٢) إرجع إلى ص ٥٨ من الكتاب .

(83) Education for Better Living (The Role of the School, in Community Improvement), U. S . Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1957 Year - book on Education Around the World, p. 283.

(٨٤) دكتور أبو الفتوح رضوان : « المعلم قيادة فكرية » (مرجع سابق) ، ص ٦ .

(85) Stephen J. Knezevich : **Administration of Public Education, A Source - book For the Leadership and Management of Educational Institutions**; Fourth Edition, Harper& , Row, Publishers, New York, 1984, p. 3.

(86) Fremont E. Kast and James . E. Rosenzweig : **Organization and Management, A Systems and Contingency Approach** ; Fourth Edition, McGraw - Hill Book Company, New York, 1985,p.253

(٨٧) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٦ ، ص٥١.

(88) Raymond Jones ; "The Application of Management Principles in Schools" - Chapter 7 from : **SECONDARY SCHOOL ADMINISTRATLON, A MANAGEMENT APPROACH**, from (Education and Educational Research Series, Edited by : Meredydd G. Hughes; Second), Edition, Pergamon Press, Oxford, New York, 197, p. 110 .

(89) Paul R. Mort : **Public School Finance, Its Background, Structure and Operation**; Third Edition, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1960 , p. 43 .

(٩٠) فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد - دائرة التربية فى الجامعة الاميركية فى بيروت - مطابع دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦ ، ص ١٨٧ (من محضر الجلسات) .

(91) Nicholas Hans : **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge & Kegan Paul Limited, london, 1958 , p.81.

(٩٢) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨ ص١٣٢ - نقلا عن :

- Holmstedt, R. W., "Fiscal Controls", Problems and Issues in Public School Finance, issued by the National Conference of Professors in Educational Administration (Washington, D.C. 1951) P. 140 .

(٩٣) دكتور عبد الغنى عبود : إدارة التربية ، وتطبيقاتها المعاصرة - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨ ، ص ١٠٥ .

(٩٤) المرجع السابق ، ص ١٠٦ .

(٩٥) الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس فى المدرسة والمجتمع (مرجع سابق) ، ص١٧٧ : ١٧٨ .

(96) Stanley E. Dimond : **Schools and the Development of Good Citizens**, The Final Report of the Citizenship Education Study, Detroit; Wayne University Press, 1953 , p. 123.

(٩٧) الدكتور متى عقراوى : «فلسفة تربوية متجددة ، وأثرها فى التعليم الإلزامى : نشاته - أهدافه - مغزاه» - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد - دائرة التربية فى الجامعة الاميركية فى بيروت - مطابع مع دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦ ، ص ١٠٧ - ١١٥ .

(98) Alexander J. Stoddard: **Schools for To- morrow, An Educator Blueprint**; The Fund for the Advancement of Education, New York, 1957, p. 16

(٩٩) مختارات من كتاب «النواحى الاقتصادية والاجتماعية ، للتخطيط التعليمى» - اليونسكو - ترجمة سعيد عبد العزيز عبد الله - مراجعة دكتور عبد الخالق محمود ذكرى - معهد التخطيط القومى - القاهرة - مذكرة رقم (٧٨٧) - يونية ١٩٦٧ ، ص د (من التقديم ، بقلم الدكتور عبد الخالق محمود ذكرى) .

(١٠٠) المرجع السابق ، ص ٢ (من مقدمة اليونسكو) .

(١٠١) الدكتور حامد عمار : فى اقتصاديات التعليم ـ مركز تنمية المجتمع ، فى العالم العربى ـ سرس الليان (مصر) - ١٩٦٤ ، ص ط (من المقدمة) .

(102) Frederick Harbison and Charles A. Myers : **Education, Man- power and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development;** Mc Graw - Hill Book Company, New York, 1964 .

وقد ترجمت هذه الدراسة الرائعة والرائدة إلى اللغة العربية سنة ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم) .

(١٠٣) جان ـ جاك سرفان شرايبر : التحدّى الامريكى ـ ترجمة دكتور سحاب ـ مكتبة النهضة ـ بغداد ، ص ٢١٥ .

(104) Harold A. Haswell : **Higher Education in the United Sates;** UNESCO, Educational Studies and Documents, No . 47. 1963, pp . 7,8 .

(١٠٥) الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ١٩٧٠ ، ص ١٦٠ .

(١٠٦) كلنتون هارتلى جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخى فى تعلم الراشدين ـ ترجمة عثمان نويه ـ تقديم صلاح دسوقى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ٧١ .

(١٠٧) تدريب الموظفين العلميين والفنيين (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(١٠٨) الدكتور محمد نسيم رأفت : « مبدأ تكافؤ الفرص » ـ صحيفة التربية ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ـ السنة الخامسة عشرة ـ العدد الأول ـ القاهرة ـ نوفمبر ١٩٦٣ (عدد خاص عن « الميثاق والتربية ») ، ص ٤١ .

(١٠٩) ارجع إلى ص ٦٥ . ٦٦ من الكتاب .

(١١٠) الدكتور محمد فؤاد إبراهيم : « الحكم المحلى الجديد ـ المميزات الإدارية المالية للحكم المحلى » ـ الأهرام الاقتصادى ـ العدد ١٢٠ ـ القاهرة ـ ١٥ أغسطس ١٩٦٠ ، ص ٢٢ .

(111) Myron Lieberman : **The Future of Public Education;** The University of Chicago Press, Chicago, 1960 , p. 36.

(١١٢) لا يقتصر تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على البلاد الديموقراطية ، بل إن هذا المبدأ قد يُداس فيها ، تحت أقدام المبدأ الديموقراطى ذاته ، كما سنرى عند حديثنا عن الخدمات التعليمية وارتباطها بمبدأ تكافؤ الفرص ، بعد قليل ، بل إن البلاد الديكتاتورية ، قد يتحقق فيها هذا المبدأ بصورة أفضل ، لأمور تتصل بنظام الحكم الديكتاتورى ذاته ، لا بمصلحة المتعلم .

(١١٣) لواء عبد المجيد العبد : تطوّر أهداف التعليم والتدريب فى مصر ـ معهد التخطيط القومى ـ الدورة التدريبية الرابعة (نوفمبر ١٩٦١) ـ مذكرة رقم ١٢٦ ـ القاهرة ـ ٢ يناير ١٩٦٢ ، ص ١٢ .

(١١٤) ارثومورس : مدارس الغد ، فى الوقت الحاضر ـ تقرير عن التجارب التعليمية ، مقدم لوزارة التربية بولاية نيويورك ـ ترجمة الدكتور وهيب إبراهيم سمعان ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ ، ص ٤٦

(١١٥) هيوبرت همفرى : فى سبيل البشرية ـ ترجمة أحمد شناوى - مكتبة الوعى العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ ، ص ٩١ .

(١١٦) ارجع ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ إلى :

ـ الدكتور جورج نورتون : « النظام والإدارة » ـ الفصل الأول من : نظام التربية فى أميركا ـ ترجمة مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٤٥ ، ص ٢٩.

W . Monfort Barr : **American Public School Finance;** American Book Company, New York, 1960 . p. 27

(١١٧) ارجع ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ إلى :

- Charles A. Quattlebaum : "Federal Policies and Practices in Higher Education" -

THE FEDERAL GOVERNMENT AND HIGHER EDUCATION ,The American Assembly, Columbia University; Englewood Cliffs, Prentice - Hall, Inc., N.J., 1960 , p. 29 .

-Vannevar Bush: **Science, The Endless Frontier,** A Report to the President July 1945; United States Government Printing Office, Washington, 1945, p. 3 .

(118)I.L. Kandel : **American Education, in the Twentieth Century;** Harverd University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, pp . 191, 192 .

(١١٩) الدكتور أبو الفتوح رضوان : " كيف نقضى على التفوق فى مدراسنا ؟ " - الرائد - مجلة المعلمين - السنة السادسة - العدد الثامن - القاهرة - أبريل ١٩٦١ ، ص ٤ .

(١٢٠) أحمد نجيب الهلالى : تقرير عن إصلاح التعليم فى مصر - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية - القاهرة - ١٩٥٠ ، ص ٢٥ .

(121) Charles F. Faber , and Gilbert F. Shearron: **Elementary School Administration, Theory and Practice;** Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1970, p. 228.

(122) Robert J. Krajewski and Others : **The Elementary School Principalship , Leadership For the 1980 s ;** Holt, Rinehart and Winston , Inc., New York, 1983 , p. 14 .

(123) William B . Casetter : **The Personnel Function in Educational Administration;** Secod Edition, Macmillan Publishing , Co. , Inc ., New York, 1976, p. 214 .

(124) Stephen J. Knezevich; Op. Cit. p. 10.

(125) Anthony J. Cedoline : **Job Burnout in Public Education, Symptoms, Causes, and Survival Skills;** Teachers College, Columbia Univetsity , New York , 1982, p. 74 .

الفصل الثالث

الإدارة المدرسية (*)

(*) كتب الفصل الدكتور محمد الصغير منصور الفواخرى .

يُعدّ ميدان الإدارة المدرسية من ميادين الدراسات العلمية الحديثة وليدة القرن الحالى ، كما أصبحت الإدارة المدرسية علماً من العلوم التربوية التى فرضت نفسها على مؤسسات إعداد وتدريب المعلم ، وذلك لما للإدارة المدرسية من أهمية وأثر واضح فى إنتاجية العملية التربوية من مختلف أوجهها وأبعادها ، تخطيطاً وتنظيماً وإشرافاً وتوجيهاً وتقويماً ... وعلاوة على ذلك فالإدارة المدرسية تعدّ من أهم عناصر الإدارة التعليمية ،حيث أنها دائماً فى تماس مباشر مع العملية التربوية .

إن بيان ماهية الإدارة المدرسية وأنماطها وسماتها له صلته ببيان ماهية الإدارة العامة ، إلا أن الإدارة المدرسية بما لها من سمات وخصائص مستمدة من طبيعة العمل المدرسى ، لها تعريف يختلف فى تفصيلاته عن تعريف الإدارة العامة ، وله صلة أيضا ببيان ماهية الإدارة التعليمية ،باعتبارها وحدة أساسية من وحداتها .

وانطلاقاً من هذا ، نرى البدء بإلقاء الضوء على ماهية الإدارة العامة والإدارة التعليمية والعلاقة التى بينهما .. قبل الحديث عن ماهية الإدارة المدرسية ،وما يتعلق بها من عناصر أساسية .

ماهية الإدارة العامة :

علم الإدارة العامة ، علم حديث العهد ، لم تبدأ دراساته بصورة منظمة إلا منذ حوالى سنة ١٩٠٠م ، ولكنه قفز قفزات كبيرة عقب الحربين العالميتين الأولى والثانية (١) ، إذ أن ظروف الحرب ،وضعف كل من الإمكانيات البشرية والموارد المادية من ناحية ،وكثرة أعباء الدولة إبان الأزمات من ناحية أخرى ، تستلزم إدارة على درجة عالية من الكفاءة ، حتى تستطيع الاضطلاع بهذه الأعباء ، فالإدارة لها دورٌ مهم فى تقدّم المجتمع ، لأن إستخدامها يضمن الاستخدام السليم لموارد المجتمع، والاستفادة من أحدث التطورات العلمية الحديثة فى تطبيقها وتكييفها طبقا لموارد وإمكانيات كل مجتمع .

وكلمة إدارة Administratio فى الأصل اللاتينى ذات شقين هما. Adبمعنى To ، و ministar بمعنى يخدم Serve ، وهى بذلك تعنى الخدمة ، على أساس أن من يعملُ

بالإدارة يقوم بخدمة الآخرين .

هذا وتعرف الإدارة بمعناها العام على أنها :

نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة ، من أجل تحقيق هدف معين (٢) .

أو أنها عملية تخطيط وتنظيم وقيادة وضبط جهود أعضاء التنظيم وهى استخدام المصادر التنظيمية لتحقيق أهداف المنظمة المنشودة (٣) .

أو أنها العمل مع أفراد أو مجموعات أو من خلالهم لتحقيق أهداف المنظمة(٤).

أوأنها الاستفادة الحقيقية من الإمكانيات البشرية والمادية لتحقيق الأهداف المنشودة (٥) .

أو أنها عملية التخطيط والتنظيم والتوجيه وإثارة الدوافع للإنتاج وإدارة العمل والعاملين فى تنظيم ما ، بهدف تحقيق هذا التنظيم(٦) .

وثمة آراء تؤكد على أهمية العنصر البشرى فى هذا المجال الإدارى ، حيث تعرف الإدارة على أنها :

العملية التى تختص بتوجيه الجهود البشرية المشتركة للمنظمة لتحقيق بعض الأهداف (٧) .

أو أنها عملية توجيه لجهود البشر وضبط فاعليتهم وتحسين سلوكهم ، لتتلاءم مع متطلبات التنظيم(٨) .

أو أنها عملية توجيه للجهود البشرية فى المنظمة لتحقيق هدف معين(٩) .

أما بعض الآراء الأخرى فتعرف الإدارة بأنها :

عملية اتخاذ قرارات تقوم على العلم والدراسة ، وتولد القدرة التى تحقق الربط بين مختلف عناصر النظم التنظيمية ، بأسلوب يهدف إلى تحقيق الأهداف التنظيمية (١٠) .

أو أنها مراحل اتخاذ القرارات والرقابة على أعمال القوى الإنسانية ، بقصد تحقيق الأهداف السابق تقريرها(١١) .

وبتحليل التعريفات والآراء الخاصة بمعنى الإدارة نجدها - جميعا - تتفق

. فيما بينها على جوهر الإدارة ، وهو كيفية التعامل مع الموارد البشرية والمادية المتاحة لتحقيق أهداف منشودة ، بأقل جهد بشري، وبأدنى تكلفة ، وفى أقصر وقت ممكن . إلا أنها أغفلت - جميعاً - العالم الخارجى المحيط بالمنظمات التى تعمل الإدارة على تحقيقها .

ومن المفاهيم المعاصرة فى إدارة المنظمات وتطويرها ، النظرة الإيكولوجيه أو البيئية . وكلمة إيكولوجية مستمدة من الأصل اليونانى Decology ، تعبر عن أحد فروع علم الحياة ، الذى يبحث فى العلاقة بين الكائنات الحية organisms والبيئة الى تعيش فيها (١٢) .

ولقد جاء استخدام هذه النظرة البيئية فى حقل الإدارة العامة قبل غيره من حقول المعرفة الإنسانية ، نظراً للعلاقة الوثيقة بين المنظمات الإدارية والمتغيرات البيئية المحيطة بها ، والتى اكتشفتها ملاحظات الباحثين ودراساتهم الميدانية ويعتبر جاوس Gous من أول الداعين إلى تطوير طريقة إيكولوجيه لدراسة الإدارة العامة ، تبدأ من الأفراد والجماعات والأماكن ، وتنتقل إلى الإجراءات والقواعد ، ثم تتناول البيئة والمكان والظروف المحيطة والعادات ، والعلاقات الاجتماعية التى تكون طريقة عيشهم ، كان ذلك عام ١٩٤٧م . غير أن هذه النظرة العلمية ظلت مجرد دعوة وطموح ، حتى جاءت كتابات رجز Rigs ، وجعلت منها حقيقة ومنهجاً علمياً وعملياً (١٣) .

ومن ثم يمكن تعريف الإدارة العامة

أنها العملية التى تُدار بها منظمة ما فى مجتمع ما ، وفقا لأيديولوجيته السائدة ، وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، لتحقيق أهداف معينة ، وذلك فى إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة ، والأدوات والأساليب العصرية فى الإدارة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى تكلفة وفى أقصر وقت ممكن .

هذا ، وإذا كانت الإدارة تهدف إلى تحقيق أهداف عامة أطلق عليها فى هذه الحالة الإدارة العامة .

وإذا كانت الإدارة تهدف إلى تحقيق أهداف خاصة ، بتنفيذ سياسة خاصة ، تتفق وطبيعة عمل المشروعات الخاصة ، أطلق عليها إدارة الأعمال ، أو كما يسميها

البعض "بإدارة المشروعات الخاصة" (١٤) .

ومن ثم نجد أن الفرق بين النوعين من الإدارة (الإدارة العامة وإدارة الأعمال) ، يرجع إلى المجال الذى تعمل فيه الإدارة ، أما مبادئ الإدارة التى تحكم الإثنين ، فهى واحدة (١٥) .

هذا بالإضافة إلى أن هناك عناصر أساسية ترتكز عليها الإدارة لاتختلف باختلاف المجال الذى تمارس فيه .

ويمكن تحديد هذه العناصر فيما يلى (١٦) :

(١) أن الإدارة ترتبط بمنظمات أو تنظيمات من الناس ، وتسعى إلى تحقيق أهداف مشتركة .

(٢) أن الإدارة تسعى - بل تنشأ - لتحقيق أهداف .

(٣) أن الإدارة عملية تتضمن بجانب تحديد الأهداف ، عمليات أخرى فرعية ، كالتخطيط ، والتأكد من تنفيذ الخطط .

(٤) أن اتخاذ القرارات هو أساس الإدارة ، وأن القرارات التى تُتخذ تُنفذ بواسطة أفراد آخرين .

(٥) أن الإدارة تُعنى بتوجيه سلوك الأفراد لتحقيق الأهداف المحدّدة .

(٦) أن الإدارة تعتمد على موارد بشرية ومادية ، وأن هذه الموارد يمكن استخدامها بأكثر من طريقة ، ولذلك فإن الإدارة تعمل على اختيار أفضل هذه الطرق .

ماهية الإدارة التعليمية :

ويجب الإشارة هنا - قبل الحديث عن ماهية الإدارة التعليمية - إلى نشأة الإدارة التعليمية كعلم من العلوم التربوية ، التى فرضت نفسها على مؤسسات إعداد وتدريب المعلم .

والمتتبع للعرض التاريخى لنشأة وتطور الإدارة التعليمية ، الذى كتبه كل من كالبرتسون Culbertson وبون Bone وهيوز Hughes ، يتبين أن الاهتمام بالإدارة التعليمية كميدان علمى من الميادين الحديثة ، بدأ أولاً فى الولايات المتحدة

الأمريكيـة فى النصف الأول من هذا القرن(١٧) ، حيث قامت مؤسسة كلوج Foundation Kellogg عام ١٩٤٦ ، بتقديم منحة مالية للجامعات الأمريكية لدراسة وتطوير الإدارة التعليمية (١٨) ، كما قامت بعد ذلك السلطات التعليمية المحلية بإجراء الدراسات والبحوث لإرساء الإدارة التعليمية على أسس علمية ، أما الاهتمام بالدراسات والبحوث التي تهدف إلى تطوير الإدارة التعليمية ، فى المملكة المتحدة ، فقد جاء متأخرا ، حيث بدأ هذا الاهتمام بها فى ستينات هذا القرن (١٩) .

ومن المجتمع الأمريكي والبريطاني ، انتقل الاهتمام بدراسة وتطوير الإدارة التعليمية على أسس علمية ، إلى بقية دول العالم ، ومن ثم أصبحت الإدارة التعليمية علماً من العلوم التربوية ، وليدة القرن العشرين - التى فرضت نفسها على مجال الدراسات الاكاديمية فى الكليات الجامعية .

أما من حيث تعريف الإدارة التعليمية ، فليس هناك تعريف عام شامل محدد متفق عليه من جانب المتخصصين والمشتغلين بميدان الإدارة التعليمية .

ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات نظرهم المتعلقة بهذا الشان ، ومن ثم فهناك تعريفات كثيرة ، يجب استعراض بعضها فى هذا المقام .

فالإدارة التعليمية تعرف من وجهة نظر البعض بأنها :

العملية الخلاقة التى يمكن بمقتضاها توفير الموارد البشرية والمادية ، وتوجيه الاستفادة منها ، بما يحقق الأهداف التربوية تحقيقا فعالا ، فى إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية مواتية ، وتعاون مثمر (٢٠) .

أو هى عملية توجيه ورقابة وإدارة كل الأمور المتعلقة بشئون التعليم ، بما فيها الأمور الادارية (٢١) .

أو هى إدارة وتنظيم وتوجيه وتقويم المؤسسة التعليمية (٢٢) .

أما البعض الآخر فيعرفون الإدارة التعليمية بأنها :

مجموعة الأفكار والاتجاهات والفعاليات الإنسانية التى توضح الأهداف وتضع الخطط ، وتنظم الهياكل التنظمية ، وتخلق الوظائف الادارية ، التى تعمل بالتنفيذ والتدريب والمتابعة والتقويم ، على تحقيق السياسة العامة للتعليم فى

المجتمع(٢٣) .

أو أنها علم وفن تسيير العناصر البشرية فى إطار المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التى تهدف لتحقيق أهداف معينة ، بوجود تسهيلات وإمكانيات مادية فى زمان ومكان محددين(٢٤) .

أو أنها كل نشاط يتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالاً منتجاً .

وبتحليل تعريفات الإدارة التعليمية المذكورة فيما سبق نجدها - جميعاً - ركزت على كيفية التعامل مع المدخلات التعليمية المختلفة ، لتحقيق الأهداف التربوية ، وأغفلت ظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية ... وكذا أيديولوجيته السائدة ، وأثرها على كيفية هذا التعامل .

ومن ثم يمكن تعريف الإدارة التعليمية بأنها العملية التى يدار بها نظام التعليم فى مجتمع ما وفقا لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية ... لتحقيق أهداف المجتمع القومية من التعليم ، وهى تربية الصغار والكبار - وإعدادهم للحياة فى المجتمع ، وتوفير القوى البشرية اللازمة لدفع حركة الحياة فيه ، وتحقيق أهداف هذا المجتمع القريبة والبعيدة ، وتحقيق أهداف أفراده (٢٥) ، وذلك فى إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة وكذا الأدوات والأساليب العصرية فى مجال الفكر التربوى والإدارى ، للحصول على أفضل النتائج ، بأقل جهد وبأدنى تكلفة ، وفى أقصر وقت ممكن .

وبهذا تكون الإدارة التعليمية متمشية مع ظروف المجتمع الثقافية ، كما تتسم بالمرونة ، حتى تتكيف حسب ظروف الوسط البيئى المحيط بها ، وتكون عصرية بمتابعتها الجديد فى مجال التربية والإدارة ، واختيار مايناسب مناخها العام ، وهذا مايزيد من فاعلية وكفاءة الإدارة فى ميدان التعليم .

علاقة الإدارة التعليمية بالإدارة العامة :

تُعد الإدارة التعليمية من أهم مجالات الإدارة العامة ، لأنها تتولى إدارة النظام التعليمى ، كما تُعتبر العلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل ، لأن الإدارة التعليمية تتفق مع الإدارة العامة فى الإطار العام للعمل .

أما فيما يتصل بالتفاصيل ، فإن إدارة التعليم تشتقها من طبيعة العمل التربوى . فالإدارة لكى تكون وظيفية لابد أن تختلف من مجال لآخر ، بل من مؤسسة لأخرى ، حسب طبيعة وظروف عمل كل مؤسسة ، وعدد العاملين بها ونوعياتهم ، وعلاقة هذه المؤسسة بغيرها من المؤسسات التى تعمل على تحقيق أهداف المجتمع (٢٦) .

هذا وتتأثر فلسفة الإدارة التعليمية فى أى مجتمع من المجتمعات بفلسفة الإدارة العامة السائدة فى المجتمع تأثراً مباشراً .

فالإدارة الحكومية البيروقراطية تنعكس على سلوكيات الأجهزة التربوية ، من خلال التفاعل والاتصال بين التربويين والإداريين . ففى ظل النمط البيروقراطى للإدارة العامة ، يزداد التأكيد على الإجراءات الشكلية وعلى نصوص التعليمات ، ويزيد تدخل الإدارات المركزية فى شئون الإدارات التربوية ، ويزيد تقييد صلاحياتها إلى أبعد حدود .

وينتج عن ذلك خوف وتردد الإداريين من اتخاذ القرارات قبل الرجوع إلى السلطات الاعلى ، وقبل التأكد من تحقيق كافة الشكليات الواجب مراعاتها (٢٧).

والنظرة الإيكولوجية التى سبق أن أشرنا إليها تؤكد على أهمية الوسط البيئى الذى تعمل فيه المؤسسات التعليمية ، "فالإدارة ، أية إدارة إن هى إلا جزء متداخل مع مجتمع منظم" (٢٨) ، ومن ثم لابد من دارسة أثر المتغيرات البيئية عند تقييم دور الإدارة التعليمية فى أى مجتمع . وبديهى أن تكون الإدارة العامة من المتغيرات البيئية المحيطة بالمؤسسات التعليمية ، و أن تكون ذات أثر على عمل الإدارة التعليمية ، والدليل على ذلك نسوقه من واقعنا الإدارى .

لقد استقبلت الدول النامية - ومن بينها مصر - العصور الحديثة ، بتركة إدارية مشحونة بالتخلف ، وعلى الرغم من كل الجهود التى بذلتها هذه الدول فى إصلاح وتطوير أساليب إداراتها ، "فإنه يصعب القول أنها استطاعت أن تنفض عن إدارتها غبار ماورثته ، وأن تحولها بحق إلى إدارات عصرية" (٢٩) .

ويصدق هذا الحكم بوجه عام على الإدارة العامة بفروعها المختلفة ، ومنها إدارة التعليم ، " فلقد أثبتت أغلب الدراسات المتعلقة بتخطيط التعليم فى هذه الدول ، أنها غير قادرة على القيام بوظيفتها على الوجه الأكمل ، لا لعدم وجود الأفراد المدربين لهذا العمل فحسب ، بل بسبب سوء تنظيم العمل فى هذه الأجهزة ، وأنه

مازال الطريق طويلا لتقوم هذه الأجهزة بعملها بالكفاءة المطلوبة (٣٠).

هذا ويصور لنا البعض أبعاد الأزمة الإدارية فى مجال التعليم فى البلاد العربية فى ثلاثة جوانب ، هى (٣١) :

(١) قصور الإدارات التعليمية عن مواكبة التطورات الحاصلة فى التعليم واتجاهات سياسته .

(٢) بُعد الإدارات التعليمية عن مجرى تطور علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية .

(٣) عجز الإدارات التعليمية القائمة عن التمهيد للتطورات المنتظرة فى التعليم فى المستقبل .

وبناء على هذا ، يمكن القول أن أى تطوير فى مجال الإدارة العامة من شأنه أن يساهم بصورة مباشرة فى تطوير إدارة التعليم ، كما أن تطوير الإدارة العامة هو فى نفس الوقت رهن بتطوير الأجهزة التربوية ، ورفع المستوى العلمى للخريجين لمختلف التخصصات .

أهمية الإدارة التعليمية :

تُعد الإدارة بصفة عامة ضرورة اجتماعية لنجاح المؤسسات والأفراد ، فى أداء مهامهم ، وتحقيق أهدافهم المشتركة . وهى تعد أيضا أداة تخلف أو تقدم ، فقد تبين للهيئات والمؤسسات ذات الطابع الصناعى والتجارى ، " أن تخلف المؤسسة لا يكون فى نقص رأس المال أو نقص الموارد المادية والبشرية ، وإنما يرجع التخلف بصفة عامة إلى تخلف الإداريين كما ونوعاً (٣٢) . كما أن التقدم التكنولوجى فى البلدان المتقدمة ، هو نتيجة إبداع فى الإدارة ، وليست المسألة بين البلدان المتقدمة والأقل تقدماً ، مسألة هوة تكنولوجية بالدرجة الأولى ، وإنما هى مسألة هوة ادارية ، وليس تخلف البلدان النامية تخلفاً فى الكفاءات ، بقدر ماهو تخلف فى التنظيم (٣٣) .

هذا وتعد الإدارة ، عملية تحويل النظريات والفلسفات من مجرد الفكر والنظر ، إلى التطبيق الفعلى فى صورة منظمة ، ولكى يكون الواقع أقرب إلى الفكرة أو الفلسفة التى بنى عليها ، فلابد من مراجعة العمليات الإدارية المتضمنة

فى هذا الواقع ، والعمل على تعديلها وتقويمها باستمرار ، وفق الفكرة أو الفلسفة التى تخدمها وتعبر عنها(٣٤) .

وكل هذا يمثل أهمية الإدارة بوجه عام من حيث كونها ضرورة اجتماعية ، وأداة تقدم أو تخلف ، ومن حيث كونها أداة تحويل النظريات أو الفلسفات إلى إجراءات تطبيقية . وهذا يصدق على الإدارة التعليمية باعتبارها فرعا من فروع الإدارة العامة ، فضلا عن أنها متصلة بالتعليم ، والتعليم أداة أساسية من أدوات تحقيق الأهداف القومية ، وذلك بتربية الأبناء وإعدادهم للحياة فى المجتمع ، وتوفير القوى البشرية اللازمة لتحقيق التنمية الشاملة ، والقيام بالدراسات والبحوث لمواجهة المشكلات التى تعرقل التنمية الشاملة ، ومن ثم فالإدارة التعليمية ضرورة اجتماعية . هذا بالإضافة إلى أن قدرة النظام التعليمى على أداء هذه الرسالة ، تتوقف على إدارته ، "فكل تطوير للتعليم قوامه تطوير فى إدارته" (٣٥) .

والإدارة التعليمية تقوم بترجمة فلسفة التربية ، المستمدة من الفلسفة العامة للمجتمع ، إلى أهداف ، ثم ترتيب هذه الأهداف حسب الأولوية والأهمية ، لتبدأ مرحلة التخطيط الاستراتيجى ، ثم مرحلة التخطيط التنفيذى .

مستويات عمل الإدارة التعليمية :

الإدارة التعليمية فى عالمنا المعاصر ، تمارس دورها اللازم لتحقيق أهداف المجتمع التى ينشدها من نظام التعليم ، على مستويات عدة ، متكاملة فيما بينها، ومترابطة ترابطا وثيقا .

وتتمثل هذه المستويات فيما يلى :

(١) المستوى القومى ، وهو المستوى الأعلى ، وفيه تتحدد الأهداف العامة للتعليم فى ضوء احتياجات ومتطلبات المجتمع بقطاعاته المتنوعة ، ثم ترتيب هذه الأهداف حسب الأولوية والأهمية ، كما يتم فيه وضع الإطار العام للتخطيط الاستراتيجى ، وتُتخذ الإجراءات لتحقيق التعاون والتنسيق بين مستويات الإدارات التعليمية والإقليمية ، ثم بين نظام التعليم وأنظمة المجتمع الأخرى .

هذا بالإضافة إلى اتخاذ القرارات التربوية اللازمة لتسيير شئون التعليم

على المستوى القومى ، وبحث مشكلات التعليم القومية والعمل على إيجاد الحلول والبدائل العملية المناسبة لها .

(٢) المستوى الاقليمى ، وفيه تتم مرحلة التخطيط التنفيذى ، بما يناسب الحاجات الإقليمية والمحلية ، وتتحدد الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للنظام التعليمى على المستوى الإقليمى ، كما تُتخذ الإجراءات العملية لتحقيق التعاون والتنسيق بين مستويات الإدارات التعليمية المحلية ، ثم بين الإدارة التعليمية الإقليمية وبين إدارات قطاعات المجتمع الإقليمية الأخرى ، وكذا الإجراءات الخاصة بمهام الإشراف والمتابعة والرقابة ... هذا بالإضافة إلى اتخاذ القرارات التربوية اللازمة لتسيير شئون التعليم على المستوى الإقليمى ، ودراسة مشكلات التعليم الإقليمية والعمل على إيجاد الحلول العلمية اللازمة لمواجهتها .

(٣) المستوى المحلى ، الأكثر التصاقا بالمدرسة وإدارتها ، وفيه يجرى العمل على تنفيذ الخطط والبرامج التفصيلية ، واتخاذ الإجراءات العملية لتحقيق التعاون والتنسيق بين الإدارات المدرسية ، ثم بين الإدارة التعليمية المحلية والإدارات المحلية الأخرى ، كما يتم توفير كافة الظروف المناسبة للتنفيذ والإشراف .

(٤) مستوى المدرسة - (الإدارة المدرسية) ، وفيه يتم التنفيذ الفعلى للخطط والبرامج التفصيلية ، وتتقرر الوسائل والطرق اللازمة والمناسبة لذلك فى ضوء الحاجات الفعلية .

ماهية الادارة المدرسية :

بعد كل ماتقدم عن ماهية الإدارة العامة وعناصرها الأساسية ، ومفهوم الإدارة التعليمية والعلاقة بينهما ، وأهمية ومستويات الإدارة التعليمية ، يكون قد أن لنا أن ننتقل إلى بيان ماهية الإدارة المدرسية وأنماطها وسمات نجاحها ومقومات عملها ، وعلاقة الإدارة المدرسية بالمجتمع المحلى ، ثم مجالات عمل هذا الفرع من الإدارة التعليمية .

أما من حيث تعريف الإدارة المدرسية ، فليس هناك إتفاق عام محدد حوله من جانب الأكاديميين المهتمين بقضايا هذه الإدارة ، وذلك لإختلاف وجهات نظرهم حول طبيعة وأبعاد ميدان الإدارة المدرسية ، ومن ثم يجب استعراض بعض التعريفات المتعلقة بهذا الميدان .

يعرف البعض الإدارة المدرسية بأنها :

- الكيفية التى تدار بها المدارس ، حتى يمكن تحقيق أهدافها ، من أجل إعداد أجيال وناشئة نافعة لأنفسهم ولمجتمعهم (٣٦) .

- أو أنها الجهود المنسقة التى يقوم بها فريق من العاملين فى الحقل التعليمى - (المدرسة) - بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة ، تحقيقا يتمشى مع ماتهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة ، وعلى أسس سليمة (٣٧) .

أما البعض الآخر ، فيعرف الإدارة المدرسية بأنها نظام ذو أهداف يتم تحقيقها بالتخطيط السليم للعمل ، وحسن التوزيع والتنسيق ، ومتابعة التنفيذ ثم تقويم الأداء ، إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع وجعل مسئوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة فى إطار جماعى ، تسوده روح التعاون، ويتسم بعلاقات انسانية (٣٨) .

- أو أنها مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين ، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها ، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير فى سلوك الأفراد وتحقيق أهداف المدرسة (٣٩) .

- أو أنها أمر يتصل بمعظم جهود أعضاء المدرسة والعاملين فيها والتنسيق بينها لتحقيق أهدافها (٤٠) .

- ومن التعريفات السابقة ، نجد أنها تتفق فيما بينها على أن الإدارة المدرسية وسيلة لتحقيق غاية ، الا وهى أهداف المدرسة - كما نلاحظ أنها

أغفلت البيئة الخارجية المحيطة بالمدرسة ، وكذا المناخ الإنسانى اللازم لفاعلية الإدارة ، وضرورة مواكبة الجديد فى الفكر التربوى والإدارى .

ومن ثم يمكن تعريف الادارة المدرسية بأنها :

- الكيفية الى تداربها المدرسة فى مجتمع ما وفقا لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية ... وغيرها من القوى الثقافية ، لتحقيق أهدافها ، وذلك فى إطار مناخ تتوافر فيه علاقة إنسانية سليمة ، والمفاهيم والأدوات ، والأساليب العصرية فى التربية والإدارة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وبأدنى تكلفة وفى أقصر وقت ممكن .

الادارة التعليمية والإدارة المدرسية :

تُعتبر العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، علاقة الكل بالجزء ، ومن ثم تستمد الإدارة المدرسية مواصفاتها ومقومات نجاحها من مواصفات ومقومات نجاح الإدارة التعليمية ، والفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، يعّد فرقا فى الدرجة وليس فى النوع . ويتمثل هذا الفرق فى الاختصاصات والمسئوليات المسندة لكل منهما ، وفى نوعية القيادات التربوية المسئولة عن تسيير شئونها .

أما من حيث الاختصاصات والمسئوليات ، فنجد أن الإدارة التعليمية تعدّ مسئولة عن النظام التعليمى ككل على المستوى القومى . وتتمثل هذه المسئولية فى رسم السياسة العامة للتعليم ، واختيار الاستراتيجية التربوية اللازمة لها مع وضع الخطط والبرامج التربوية الكفيلة بتنفيذ هذه السياسة ، والمتابعة والإشراف والرقابة والتقويم واتخاذ القرارات التربوية ، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لمراحل التعليم ، وكذا إقامة قنوات اتصال متبادلة بين نظام التعليم وأنظمة المجتمع الأخرى .

هذا وتمارس الإدارة التعليمية هذه المهام وحدها دون مشاركة الإدارات المدرسية ، وبطريقة مركزية ، كما هو الحال فى المجتمعات التى تؤمن بمبدأ سيطرة الدولة على كافة قطاعات المجتمع حيث التعليم مسئولية الدولة الأساسية - وكما هو الحال أيضا فى المجتمع الفرنسى ، رغم إيمانه بمبدأ الديمقراطية . أو قد تمارسها بطريقة لامركزية وبمشاركة الإدارات المدرسية ،

كما هو الحال فى المجتمعات التى تؤمن بمبدأ المشاركة الشعبية فى مجال التعليم ، لأن التعليم لايعد مسئولية الدولة وحدها ، بل يعد مسئولية المجتمع ككل .

ويرجع اختلاف واقع الإدارة التعليمية على هذا النحو ، الى إختلاف القوى والعوامل الثقافية المحيطة بالنظم التعليمية .

ومن حيث الاختصاصات والمسئوليات أيضا ، نجد أن الإدارة المدرسية تعدّ مسئولية فقط عن تحقيق أهداف المدرسة التى يتوخاها منها المجتمع ، وتتمثل هذه المسئولية فى القيام بكافة الأنشطة المتعددة والمتنوعة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بكفاءة عالية ، وفى بناء نظام جيد للاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلى - (البيئة) - حتى يتم تحقيق المنفعة المتبادلة بين الطرفين ، وبينها وبين مستويات الإدارة التعليمية الأخرى . كما أن الإدارة المدرسية تمارس مهامّها الوظيفية فى ضوء القوانين والقرارات والنشرات واللوائح التى تصدرها الإدارة التعليمية ، أو وفق ماتراه الإدارة التعليمية بصفة عامة .

وأما من حيث نوعية القيادات التربوية ، فنجد أن الإدارة التعليمية يتولى قيادتها غالبا رجل سياسى ، ويكون عضوا فى حكومة الدولة ، وهو مسئول أمام هذه الحكومة عن التعليم على المستوى القومى ، إلا أن اختصاصات ومسئوليات هذا القائد تختلف باختلاف المجتمعات . أما الإدارة المدرسية ، فيتولى قيادتها مدير أو ناظر ، وهو مسئول عن التعليم على مستوى المؤسسة التعليمية ، ومهمته أيضا تسيير شئون هذه المؤسسة بكفاءة عالية .

أهداف الإدارة المدرسية :

من المسلمات الأساسية فى مجال الفكر الإدارى ، أن الإدارة لكى تكون وظيفية ، لابد أن تستمد أهدافها من أهداف المجال التى تعمل فيه . ومن ثم فالإدارة المدرسية تستمد أهدافها من أهداف المدرسة .

وتأسيساً على ذلك ، فلقد تطورت أهداف الإدارة المدرسية ، نتيجة لتطور أهداف المدرسة فى المجتمع . وفى الماضى ، كانت أهداف المدرسة تتمثل فقط فى تلقين المتعلمين المواد الدراسية حسب المنهج المدرسى الذى يقتصر تنفيذه على قيام المدرسين بإلقاء الدروس ، ومن ثم مطالبة المتعلمين بحفظها

واستظهارها . وفى ضوء هذا كانت أهداف الإدارة المدرسية ، تتمثل فى العمل فقط على نقل التراث الثقافى لأبناء المجتمع لإعدادهم لحياة الكبار ، وذلك من خلال المحافظة على نظام المدرسة ، وتنفيذ الجدول المدرسى داخل الفصول ، وحصر الغياب الخاص بالمدرسين والطلاب والإداريين والعمال ، والتمسك بحرفية التعليمات والأوامر التي تصدر لها من مستويات الإدارة العليا ، بغض النظر عن فائدة العمل المدرسى .

أما فى الوقت الحاضر ، فتتمثل أهداف المدرسة فى تربية الأطفال تربية متكاملة الجوانب ، لكى يسهموا فى بناء وتقدم مجتمعهم ، كل حسب قدراته وإمكانياته ، ولتكون لديهم المقدرة على مواجهة تحديات العصر ودراسة احتياجات ومتطلبات المجتمع المحلى ، والعمل على تلبيتها ، والمساهمة فى حل مشكلاته وتحقيق أهدافه .

وقد حدث هذا التغير فى أهداف المدرسة ، نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية ، فقد أظهرت الدراسات والبحوث التربوية والنفسية الحديثة ، أهمية الطفل كفرد ، وأهمية الفروق الفردية ، وأوضحت أيضا أن العملية التربوية عملية نمو فى شخصية الطفل من جميع جوانبها .

وأكدت الفلسفات التربوية الحديثة ، أن الطفل كائن إيجابى نشيط ، كما أظهرت دور المدرسة فى مساعدة الطفل على اختيار الخبرات التى تساعد على نموّ شخصيته نمواً متكامل الجوانب .

هذا بالاضافة إلى التحديات الكبيرة التى شهدها - المجتمع ومازال يشهدها ، ومنها على سبيل المثال ، الانفجار المعرفى الذى فرض على النظام التعليمى ضرورة مواكبة مناهجه الجديد فى مجالات المعرفة بصفة عامة ، وفى مجال التربية بصفة خاصة ، وكذا التقدم التكنولوجى الذى فرض على القائمين بشئون التربية ، نظرة جديدة إلى أساليب التعليم وطرائقه واستراتيجياته .

وعلاوة على ذلك فقد أصبحت المدرسة فى عالمنا المعاصر ، شأنها فى ذلك شأن مؤسسات التربية الأخرى ، مطالبة بأن تلعب دوراً فعالاً فى مجال مواجهة مشكلات وقضايا المجتمع المحلى ، التى تعوق تقدمه ، وبتقديم خدمات مباشرة لمجالات الحياة المختلفة .

ونتيجة للتغير فى أهداف المدرسة ، تغيرت أهداف الإدارة المدرسية ،

حيث أصبحت تتمثل فى العمل على توفير كافة الظروف والامكانيات ، التى تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية . كما اتسع مجال هذا النوع من الإدراة التعليمية ، فلم يعد مقصورا على العناية بالنواحي الادارية - (تخطيط وتنظيم ورقابة ومتابعة واتخاذ قرار ..) ، بل أصبح يجمع إلى جانب ذلك ، النواحى الفنية ، فأصبح يعنى بكل مايتصل بالتلاميذ وبأعضاء هيئة الإدارة المدرسية وبالمناهج (الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس ، الكتاب المدرسى ، الوسائل التعليمية، وطرق التقويم) والإشراف الفنى والتمويل ، والعلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلى - هذا بالإضافة إلى أن محور العمل أصبح يدور حول التلميذ وتربيته تربية متكاملة الجوانب ، كما أصبح يدور حول البيئة المحيطة بالمدرسة .

سمات الإدارة المدرسية الناجحة :

يتوقف نجاح الإدارة المدرسية فى أداء مهامها ، والقيام بوظائفها لتحقيق أهدافها ، على تحقيق مايلى :

(١) تحديد أهداف المدرسة المنشودة تحديدا واضحا ، وذلك لاختيار أفضل الطرق لتحقيقها ، وتحديد كافة الأنشطة والإجراءات العملية الكفيلة بتحقيق مايريده المجتمع من المدرسة .

(٢) تنظيم العمل المدرسى ، وذلك لتحديد الاختصاصات والمسئوليات ، وتوزيعها على أعضاء وهيئة الإدارة المدرسية ، كل حسب تخصصه واستعدادته وميوله ، حتى يتسنى وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب .

(٣) تهيئة المناخ الملائم لإقامة العلاقات الإنسانية ، ورفع الروح المعنوية ، لجميع أعضاء هيئة الإدارة المدرسية ، وذلك لخلق الشعور بالانتماء للمجتمع المدرسى ، وزيادة الحماس للعمل الجاد والصادق ، الذى يهدف إلى سرعة إنجاز أهداف المدرسة .

(٤) تعبئة الإمكانات البشرية والمادية المتاحة للمدرسة ، والعمل على استخدامها الاستخدام الأمثل .

(٥) مواكبة الجديد فى مجال الفكر التربوى والإدارى ، وذلك لزيادة فاعلية الإدارة أثناء تحقيق أهدافها .

(٦) توفير كافة الظروف المناسبة لأداء العمل المدرسي بكفاءة عالية .

(٧) بناء نظام جيد للاتصال ، سواء كان هذا الإتصال بين أعضاء هيئة ادارة المدرسة ، أو بين الإدارة المدرسية ومستويات الإدارة التعليمية الأخرى ، أو بين الإدارة المدرسية والبيئة المحلية .

(٨) ممارسة الأسلوب الديمقراطي الذي يسمح بمشاركة أعضاء هيئة الادارة المدرسية في تحديد السياسات ووضع الخطط والبرامج وعملية صنع القرارات التربوية ... وتحقيق التعاون والتنسيق الذي يزيد من كفاءة الإدارة في تحقيق رسالتها على النحو المنشود .

(٩) توفير الفرص المتعددة والمتنوعة لتنمية استعدادات وقدرات وميول المجتمع المدرسي .

معوقات عمل الإدارة المدرسية :

الإدارة المدرسية ، شأنها في ذلك شأن الإدارات الأخرى ، تعاني من معوقات كثيرة ، تحول بينها وبين تحقيق رسالتها ، ومن هذه المعوقات ما يلي :

١ - عدم تحديد أهداف المدرسة تحديداً إجرائيا واضحاً .

٢ - عدم تحديد اختصاصات ومسئوليات أعضاء هيئة الإدارة المدرسية.

٣ - عدم فهم أعضاء هيئة الإدارة المدرسية لأدوارهم المتوقعة منهم .

٤ - سوء توزيع الأعمال والمهام على أعضاء هيئة الإدارة المدرسية .

٥ - عدم توافر القيادات المؤهلة والمدربة على طبيعة العمل المدرسي .

٦ - عدم توافر الموارد البشرية (المدرسين - الفنيين - الإداريين - العمال ..) المؤهلين والمدربين على طبيعة العمل داخل المجتمع المدرسي .

٧ - عدم توافر الإمكانيات المادية - المباني المدرسية ذات المواصفات التربوية (الوسائل التعليمية المعاصرة ، والمكتبات المدرسية المزودة دائما بالجديد في مجال العمل المدرسي) اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة عالية .

٨ - تعصب قيادات الإدارة المدرسية لآرائهم وفرضهم سياسة ديكتاتورية في المدرسة ، لاتسمح بتبادل الآراء والمناقشة البناءة مع المدرسين

العاملين فى المدرسة .

٩ - غياب العلاقات الإنسانية البناءة بين أعضاء هيئة الإدارة المدرسية .

١٠ - غياب روح التعاون والتنسيق بين أعضاء الإدارة ، عند تولى مهام التخطيط والتنظيم والتوجيه وصنع القرار التربوى .

١١ - غياب نظام الاتصال الجيد بين المدرسة والمجتمع المحلي ، وبين المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى .

١٢ - عدم الاهتمام بالإعداد المسبق للاجتماعات والندوات المدرسية التى تتناول المشكلات والقضايا التي تعوق المدرسة عن تحقيق رسالتها .

١٣ - عدم مواكبة الإدارة المدرسية للجديد فى مجال التربية والإدارة .

١٤ - عدم اهتمام قيادات الإدارة المدرسية بمشكلات أعضاء المجتمع المدرسى .

١٥ - عدم اهتمام وتقدير قيادات المدرسة لآراء وأفكار أعضاء المدرسة الآخرين ، من مدرسين وإداريين .

أنماط الإدارة المدرسية :

ونمط الإدارة المدرسية ، لكى يكون وظيفياً ، لابد أن يختلف من مجتمع لآخر ، حسب فلسفة المجتمع وظروفه السياسية والاقتصادية ... وغيرها من القوى والعوامل الثقافية التى تقف خلف مؤسسات النظام التعليمى ، بل لابد أن يختلف من مدرسة لأخرى ، حسب طبيعة وظروف عمل كل مدرسة ، وعدد العاملين بها ونوعياتهم من حيث المؤهل والتدريب ، وحسب شخصية مدير أو ناظر المدرسة ، ومقومات تلك الشخصية ، ومالها من أثر واضح فى تحديد العلاقات الانسانية ، والروح المعنوية السائدة بين أعضاء هيئة الإدارة المدرسية ، بل يقول البعض « إن الإدارة ليست شيئا أكثر مما يفعله المدير ذاته » (٤١) .

وانطلاقا من هذا المبدأ ، يتبين أنه ليس للإدارة المدرسية نمط معين تتبعه جميع مدارس مجتمعات العالم ، أو تتبعه جميع مدارس المجتمع ، و

ضوء ذلك يمكن تقسيم أنماط الإدارة المدرسية إلى مايلى :

١- الإدارة التسلطية الفردية : وفيها تتمركز السلطة الإدارية فى يد مدير أو ناظر المدرسة دون سواه ، باعتباره قمة الجهاز الإدارى المدرسى ، ودون أية مشاركة من قبل المدرسين والفنيين والإداريين والطلاب وأولياء أمور المتعلمين والمجتمع المحلى ، ومن سمات هذا النمط مايلى(٤٢) :

- الشدة والصرامة .
- كثرة إصدار التعليمات والأوامر الغامضة .
- عدم إعطاء الحرية فى العمل للمرءوسين والتدخل فى عملهم .
- الالتزام بحرفية الإجراءات وعدم الخروج عنها .
- الاكتفاء بإصدار الأوامر الشفهية فى أغلب الأحيان .
- العزلة والانغلاق عن المحيط وعدم الاتصال بالآخرين .

هذا بالإضافة إلى انعدام العلاقات الإنسانية الفعالة بين أعضاء هيئة الإدارة المدرسية ، ومن ثم انعدام الثقة والتعاون بينهم ، وكذا انعدام روح البحث والتفكير والإبداع .

ومن المؤكد أن هذا النوع من الإدارة ، ذو تأثير سيئ على المجتمع المدرسى برمته ، لما يسببه من قلق وخوف وتوتر ، وغير ذلك من التفاعلات السلبية ، التى تعوق المدرسة عن تحقيق رسالتها على النحو المنشود .

(٢) الإدارة الفوضوية أو الاسترسالية : وفيها تفهم الديمقراطية على أنها مطلقة ، تتوفر للعاملين فى المدرسة دون ضوابط أو حدود ، وبذلك تنعدم السيطرة والرقابة على أعضاء المدرسة والعاملين فيها ، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، حيث يتصرف كل عضو من هؤلاء الأعضاء حسب الطريقة التى يختارها هو ، ومن ثم تسود الفردية وينعدم التعاون والتنسيق بينهم . ومن صفات هذا النمط مايلى(٤٣) :

- تخلى مدير المدرسة من مسئولياته للعاملين معه ، دون أية ضوابط أو حدود ، فتكثر التصرفات الارتجالية ، النابعة من أهواء مختلفة ، تؤدى إلى التشتت والاضطراب .
- يثير هذا النمط بين أفراد الأسرة المدرسية تنافساً بغيضا ، يؤدى إلى

صراعات بين التكتلات التى أفرزتها تلك الصراعات .

- تتعطل جميع القوانين والنظم والتعليمات ، بصفتها قواعد عامة ، لتحل محلها الرغبات والنزوات ، دون تمييز ، وتتحطم الحواجز والحدود بين النجاح والفشل ، والسلب والإيجاب ، ويصبح كل شيء فى حالة انعدام الوزن ، فلا فلسفة ولا مسئولية ولا رقابة .

(٣) الإدارة الديمقراطية : وفيها تستجيب الإدارة المدرسية ، للقوى والعوامل الثقافية التى تكمن وراء النظام التعليمى . وتعد الديمقراطية من أهم هذه القوى والعوامل . والديمقراطية تؤمن بأن الانسان يمثل قيمة فى ذاته ، له قدراته واستعداداته وإتجاهاته وميوله ، وبأن هذا الانسان لا يستطيع أن يعطى أقصى مالديه من عمل وجهد ، لتحقيق الفائدة لنفسه ولمجتمعه الذى يعيش فيه ، إلا إذا توفر له مناخ يتسم بالحوار والنقاش ، القائم على الإقناع والاقتناع والتعاون المثمر ، وكذا العلاقات الإنسانية البناءة . كما تشير الديمقراطية أيضا إلى أن السلطة فى مجال الإدارة لا تستمد من فرض الديكتاتورية أو السيطرة ، بل من موافقة أعضاء هيئة الإدارة .

ومن ثم تقوم الإدارة الديمقراطية فى المدرسة ، على الحوار والمشاركة فى عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والإشراف والمتابعة والرقابة والتقويم واتخاذ القرارات . كما تتوافر لهذا النمط من الإدارة ، قيادة إدارية واعية ومدركة لمقومات نجاح الإدارة . ومن صفات هذه الإدارة مايلى (٤٤):

- سيادة العلاقات الإنسانية السليمة .
- التعاون المثمر البناء لنجاح الأهداف التربوية .
- الإيمان بقيمة الفرد وكرامته وقدرته على العمل .
- شعور أعضاء الأسرة المدرسية بالرضا .
- الثقة المتبادلة بين القائد والأعضاء .
- ارتفاع الروح المعنوية للعاملين .
- مساعدة الأفراد فى تطوير مهاراتهم بأقصى ماتسمح إمكانياتهم ، ويؤهلهم لتولى القيادة .

وبهذا العرض لأنماط الإدارة المدرسية يتضح أن أفضلها بصفة عامة هو ..

نمط الإدارة الديمقراطية ، لأنه يكون أكثر قدرة على تطوير العملية التربوية بصفة مستمرة وعلى تحقيق أهدافها بكفاءة عالية ، وذلك لأن جميع أعضاء هيئة الإدارة المدرسية ، يتحملون هذه المسئولية بنفس راضية .

الإدارة المدرسية والمجتمع المحلى :

المدرسة كمؤسسة تربوية ، أنشأها المجتمع لتقوم بدورها ، وفق مايحدده لها هذا المجتمع ، وفى الماضى كان المجتمع ينظر للمدرسة على أنها مؤسسة تعليمية تتولى فقط تربية أبنائه ، وذلك من خلال تلقينهم مقررات دراسية ، ومن ثم لم تكن هناك مسئوليات ملقاة على عاتق الإدارة المدرسية تجاه المجتمع المحلى .

إلا أن هذه النظرة للمدرسة قد تغيرت نتيجة للتغيرات التى شهدها المجتمع المعاصر فى كافة مجالات الحياة ، فقد أصبح المجتمع ينظر للمدرسة على أنها جزء من الحياة الحقيقية ، ومركز إشعاع وتنوير للمجتمع . وبناءً على ذلك ، فالإدارة المدرسية مطالبة بالعمل على نمو التلميذ نمواً شاملاً ، والتأكيد على أهمية اكتساب التلميذ طرق وأساليب النمو المعرفى والروحى والصحى والاجتماعى ... إلخ ، ومطالبة أيضا بالمساهمة فى تقدم المجتمع المحلى وتطوره .

ويمكن للإدرارة المدرسية أن تسهم فى تقدم المجتمع المحلى وتطوره من خلال جوانب كثيرة ، من أهمها(٤٥):

(١) أن المدرسة تساعد الأفراد فى الارتقاء بسلوكهم وأخلاقهم ، وذلك عن طريق مايكتسبونه منها ، من اعتماد على النفس والقابلية الاجتماعية وتحمل المسئولية . ومما يساعد الشباب على الحراك الاجتماعى ، من الطبقة الاجتماعية التى ولدوا فيها إلى طبقة أعلى .

(٢) للمدرسة دور فى تطوير القدرات الفردية للأفراد ، وما يترتب عليه من زيادة كفاءة الأفراد للحياة ، وممارسة أدوارهم الاجتماعية ومما يؤدى إلى إعداد مواطنين وآباء صالحين .

(٣) للمدرسة دور فى تحقيق النمو الاقتصادى ، وذلك عن طريق ماتزود به طلبتها من أساليب وطرق عديدة لاستغلال واستثمار رءوس الأموال والثروات المتوفرة من أجل تقدم وازدهار اقتصاديات البلاد ومما يعود على

الدولة وعلى المجتمع بالارتقاء والتقدم .

(٤) للمدرسة دور فى الارتفاع بحياة المجتمع النوعية ، وذلك عن طريق قيام المجتمع بالتخطيط لحل مشكلاته الاجتماعية ، ومعالجتها بالطرق السليمة ، من خلال البرامج والمناهج المدرسية .

هذا ويتطلب نجاح الإدارة المدرسية فى تحقيق مايتوخاه منها المجتمع المحلى ، تحقيق الاتصال والتعاون المتبادل بين المدرسة والمجتمع المحلى وذلك لأن المجتمع المحلى كما يتأثر بعمل المدرسة ، فإنه يؤثر عليه ، عندما يحدد المجتمع القومى بصفة عامة والمجتمع المحلى بصفة خاصة ، للمدرسة ، الإطار الفلسفى والأهداف التي يجب أن تعمل المدرسة من أجل تحقيقها ، والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف المدرسية .

وعلاوة على ذلك ، فقد تصبح العملية التربوية ذات كفاءة عالية ، إذا ما استطاعت الإدارة المدرسية أن تهيئ لمتعلميها فرصا أكثر من التعليم ، من خلال بيئتهم ، أو أن تجعل المجتمع المحلى مختبرا يتم فيه ممارسة كثير من العمليات التربوية ، التى تتم داخل المدارس .

وهذا ويمكن للإدارة المدرسية تحقيق الاتصال والتعاون المثمر بين المدرسة والمجتمع المحلى ، التى من خلال وسائل عديدة ، من أهمها مايلي:

(١) مجالس الآباء والمعلمين ، حيث ان مجالس الآباء والمعلمين ، كتنظيم تربوى من تنظيمات المجتمع المدرسى ، له أهمية كبيرة فى مجال تحقيق أهداف المدرسة ، حيث تهدف إلي تحقيق مايلى(٤٦) :

- توثيق الصلات القوية المتينة بين الآباء والمعلمين ، بما يحقق صادق تعاونهم على تنشئة الطلاب لكي يشبوا مؤمنين أقوياء .

- تدارس حاجات الطلاب النفسية والعقلية والبدنية والاجتماعية ، والعمل المخلص على مقابلتها ، بما يحقق الوقاية والعلاج لمشكلاتهم العامة ، ويهذب ميولهم وينميها .

- تدارس شئون المجتمع المدرسى ، والتعاون فى العمل على النهوض به .

- معاونة المدرسة فى النهوض بدورها ، باعتبارها مركز إشعاع ، وفى استفادتها من إمكانيات البيئة .

(٢) الاجتماعات الدورية بين إدارة المدرسة واولياء امور المجتمع المحلى حيث تعدّ هذه الاجتماعات وسيلة فعالة فى هذا المجال الذى تناقش أمور عديدة من أهمها :

- مدى نجاح المدرسة فى تحقيق أهدافها المنشودة .

- تصورات المعلمين حول مشكلات المتعلمين التعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية ... وغيرها من المشكلات التى تعوق نمو المتعلم نمواً شاملاً .

- احتياجات المدرسة المادية والبشرية ، والعمل على مواجهتها .

- إمكانيات المجتمع المحلى البشرية والمادية ، وكيفية الاستفادة منها .

- التعرّف على المشكلات التى تعوق المدرسة من مساهمتها فى تقدّم المجتمع المحلى .

(٣) الندوات والمؤتمرات العلمية ، التى تهدف لدراسة مشكلات المجتمع المحلى والمدرسى المتنوعة ، وكيفية التغلب عليها . ونجاح مثل هذه الندوات يتطلب بالضرورة التعاون البناء بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلى .

(٤) الزيارات المتبادلة المثمرة بين هيئة الإدارة المدرسية وقادة المجتمع المحلى ، فمن خلال هذه الزيارات يتم التعرّف على طبيعة ومتطلبات المجتمع المدرسى من ناحية ، والمجتمع المحلى من ناحية أخرى ، وذلك للعمل على تطويرها بصفة مستمرة .

(٥) المشاركة المتبادلة والبناءة بين إدارة المدرسة وقادة المجتمع المحلى ، فى مجال رسم سياسة المدرسة من ناحية ، والمجتمع المحلى من ناحية أخرى ، وهذا يتطلب من الإدارة المدرسية أن تتجه إلى العمل مع غيرها من سائر منظمات المجتمع المحلى ، وأن تحرص على إيجاد صلة تربط بين هذه المنظمات ، وتنسيق العمل بينها من أجل تحقيق أهداف المجتمع المحلى وحل مشكلاته ، باقل االتكاليف الممكنة .

(٦) إعداد دورات تعليمية متعددة لإكساب أبناء المجتمع المحلى الذين لم تتح لهم فرصة التعليم ، مهارات التعلم الأساسية ، ولاكسابهم أيضا بعض المهارات الحرفية ، كالسباكة ، والنجارة ، وإصلاح الأجهزة الكهربائية ... إلخ .

مجالات عمل الإدارة المدرسية :

في الماضي ، كان مجال عمل الإدارة المدرسية ، يقتصر على النواحي الإدارية والمالية ، أما في الوقت الحاضر فقد إتسع هذا المجال ، وذلك بعد تطوير أهداف الإدارة المدرسية ، ومن ثم فهناك عدة مجالات عمل لهذه الإدارة المدرسية الحديثة من أهمها :

(١) علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي : حيث تبين من خلال الحديث عن تطور أهداف الإدارة المدرسية ، أن المدرسة كمؤسسة تربوية ، أصبحت مطالبة في الوقت الحاضر بأن تساهم في تقدّم وتطوير مجالات الحياة في المجتمع المحلي . وتحقيق هذا المطلب بكفاءة عالية ، يتطلب بدوره إقامة علاقات بناءة بين المدرسة ومنظمات المجتمع المحلي الأخرى ، ومن ثم يعد مجال علاقة المدرسة بالبيئة المحلية من مجالات عمل الإدارة المدرسية .

(٢) التلميذ : بفضل التطور الذي حدث في هذا المجال التربوي ، أصبح التلميذ محوراً للعملية التربوية ، بعد أن كان محورها المواد الدراسية . ومن ثم فلقد أصبح عمل الإدارة المدرسية يدور حول التلميذ ، وحول توفير أفضل الأنشطة التعليمية والإجتماعية والصحية والنفسية الملائمة لقدرات هذا التلميذ ، وميوله واستعداداته ، وكذا حول تقليل كافة الصعوبات التي تعوق نمو شخصيته المتكاملة .

(٣) المناهج : قديما كانت الإدارة المدرسية ، مطالبة بتنفيذ المناهج داخل الفصول الدراسية ، كما تَـمَّ إعدادها من قبل الإدارة التعليمية ، ولكنها أصبحت في الوقت الحاضر مطالبة بتطوير المناهج (الأهداف العامة والخاصة ، الوحدات الدراسية ، الأنشطة التربوية ، أساليب التدريس والتقويم ، الوسائل التعليمية ..) باعتبارها إحدى مكونات العملية التربوية ، وذلك بالمشاركة في إجراء الدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بهذا الصدد ، وبالمتابعة الفنية المستمرة ، والتوجيه الفني ، الهادف إلى جعل العملية التربوية ، تستجيب بصورة أفضل لحاجات التلاميذ ، وكذلك لحاجات ومتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع .

(٤) العاملون بالمدرسة (المدرسون ، الفنيون الإداريون ، المشرفون ، وغيرهم من رجال الإدارة المدرسية) : تعد الموارد

البشرية من العناصر الأساسية التى لاغنى عنها فى مجال الإدارة وتتوقف كفاءة هذا العنصر فى مجال الإدارة ، المدرسية على مدى توفير الفرص المتعددة والمتنوعة التى تساعد هؤلاء العاملين على النمو المهنى والعلمى والثقافى ، وعلى مدى توافر الحوافز المادية والمعنوية التى تدفعهم للعمل المنتج ، المتقدم والمتطور باستمرار ، وجعلهم يشعرون بالانتماء للمدرسة . ومن ثم فالإدارة المدرسية مطالبة بتحقيق ذلك كله ، وذلك للنهوض بدورها فى تحقيق أهداف المدرسة .

(٥) المبانى والتجهيزات المدرسية : يستلزم نجاح الإدارة المدرسية فى تطوير العملية التربوية لتحقيق أهدافها بكفاءة عالية ، المشاركة فى الدراسات والبحوث التى تهدف إلى توفير المبانى المدرسية المناسبة لطبيعة العملية التربوية ، والتى لا تتطلب إمكانات مالية كبيرة ، والعمل على توفير مايلزم هذه المبانى من أجهزة وأدوات ومكتبات مدرسية ، وغيرها من الإمكانات المادية ، التى تساعد المدرسة على تحقيق أهدافها .

(٦) الشئون المالية والإدارية : من مجالات عمل الإدارة المدرسية ، المساهمة البناءة فى إعداد النظم واللوائح والقواعد التى تسير شئون المدرسة الإدارية والمالية بكفاءة عالية ، ثم العمل على تنفيذها بمرونة ، وذلك حسب طبيعة عمل كل مدرسة ، وما يحكمها من نظم ولوائح وقوانين .

هوامش الفصل الثالث ومراجعه

(١) سليمان محمد الطماوى : مبادئ علم الإدارة العامة - دار الفكر العربى - القاهرة ١٩٦٣ - ص٣٤ .

(٢) عبدالكريم درويش ، ليلى تكلا : أصول الإدارة العامة - الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٦ ، ص٤٩ .

(3)†J.A.F †STONER†:†Management†;†New
†Jerseyprentice†-†Hall†,†Inc.†,†Englewood†Cliffs†,†New†-
†York†,,†1978†,P7

(4)†P.†HERSRY†and†Others†:†Management†Of†
,Hall - Jerseyprentice New ; Behaviar of Organization
p.3. 1977 York - New , Cliffs Englewood, Inc.

(5)†W.F†GLUECK†.†:†Management†;†The†Dryden
†Press†Hinsdale†,†Lllinois†,†1977,†P.7†.

(6)†K.†h†KIHEN†:†Management†;†Amiddle†
.†Managemnt†Approach†;†Haughton†miffins†Campany†
,†London†,†1974†,†P.1†.

(٧) أحمد رشيد : نظرية الإدارة العامة - دار النهضة العربية- القاهرة-١٩٧٤ ، ص٥

(8)†P.†PIGARS†AND†OTHERS†:†Management†of
†Human†Resource†;†Megraw†-†Hill†Book†Company†,
†New†-†York†,†1973†,†P.6†.

(٩) حسن توفيق : الإدارة العامة - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية - القاهرة - ١٩٨٠ ،† ص٥

(١٠) بكرى طه عطيه : مقدمة فى ادارة منظمات الأعمال - دار الكتاب الجامعى القاهرة - ١٩٧٧ ، ص٥.

, Campany Book Hill -Mc Graw; Administration Industrial . VANCE S. (11)
P.3, 1959, New-York .

(١٢) عامر الكبيسى : بعض المفاهيم المعاصرة فى ادارة الجامعات وتطويرها ، المؤتمر العام

الثالث الإتحاد الجامعات العربية ، المنعقد في جامعة بغداد في الفترة من (٢١-٢٧) نوفمبر ١٩٧٦ - اتحاد الجامعات العربية - القاهرة - ١٩٧٦ ، ص٣ .

(١٣) المرجع السابق ، ص٦ .

(١٤) أحمد عبدالقادر الجمال : دراسات في الإدارة العامة - النهضة المصرية - القاهرة ١٩٧٥، ص٣٥ .

(١٥) سيد محمد الهوارى : الإدارة : الأصول والأسس العلمية - مكتبة عين شمس القاهرة - ١٩٧٠ ، ص١٨٢ .

(١٦) صلاح الدين جوهر : المدخل في ادارة وتنظيم التعليم العام - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٧٤ ، ص٣٢-٣٣ .

(71)†T.†BUSH†:†Theories†of†Educational†Management†;

Harper†&†Row†Publishers†,†London†,†1986†,†P.3†.

(١٨) جريفث : نظرية الإدارة - ترجمة محمد منير مرسى وآخرين - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧١ ، ص١٥ .

(19)†T.†BUSH†:†Theories†Of†Educationsl†Management†,†CP.†Cit.,†P.3†.

(٢٠) حسن محمد إبراهيم حسان : دارسة تقويمية لتطبيق اللامركزية في ادارة التعليم العام في مصر - رسالة ماجستير غير منشورة - مقدمة لكلية التربية - جامعة الأزهر - ١٩٧٦ - ص١٤

.

(21)†C†GOOD†and†Cthers†:†Dictionary†Of†Education†;†3†ed†Ed.,†Mc†Graw

-†Hill†

m Book†Company†,†New†-†York†,†1973†,†P.7†.

(22)†G.R.†HAWES†:†The†Concise†Dictionary†Of†Education†;†VAN

Nostrand†

Reinhold†Campany†,†London†,†1982†.†P.7†.

(٢٣) محمود عبدالرزاق تفشق وآخرون : التربية المعاصرة طبيعتها وأبعادها دار القام - الكويت - ١٩٨٩ ، ص١٦٤ .

(٢٤) أحمد عبدالباقي وحسن جميل طه : مدخل إلى الإدارة التربوية - دار القلم - الكويت -

١٩٨٩ ، ص٣٩ .

(٢٥) جميس هارولد فوكس : الإدارة المدرسية ، مبادؤها وعملياتها - ترجمة وهيب سمعان وآخرون - الانجلو المصرية - القاهرة ١٩٦٤ ، ص١٠ .

(٢٦) عبدالغنى عبود : ادارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة - ط٢ - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٩٠ ، ص٧٢ .

(٢٧) عامر الكبيسى : خصائص الإدارة العامة وأثرها فى ادارة التعليم فى البلاد العربية ، فى : اجتماع وكلاء الوزارات أو من فى مستواهم من كبار المسئولين فى وزارات التربية والتعليم لبحث موضوع تطوير الإدارة التربوية ، المنعقد فى مدينة الاسكندرية فى الفترة (٧-١٢) ١٩٧٩/١م - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة - ١٩٧٦ ، ص٨٤ .

(28)†S.J.†KNEZEVICH†.

Administration†of†Pubkic†Education†;†3rd†ed†,†Harper†&†Row†publishers†, New

†york†,†1975†,†P.3†.

(٢٩) محمد أحمد الغنام : "الأزمة الادارية فى التعليم فى البلاد العربية" وفى : مجلة مستقبل التربية - العدد الأول - ١٩٧٧ ، ص١٢ .

(٣٠) محمد سيف الدين فهمى : التخطيط التعليمى ، أسس وأساليب ومشكلاته - الانجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٥ ، ص٢٠٧ .

(٣١) محمد أحمد الغنام : الأزمة الادارية فى التعليم فى البلاد العربية - مرجع سابق) ، ص١١٣ .

(٣٢) أمين عيسى يوسف : الإدارة التعليمية - مركز التوثيق التربوى - القاهرة - ١٩٧١ ، ص١ .

(٣٣) حسين رجائى : الإدارة التعليمية وعلاقتها بتخطيط التعليم وتمويله مركز التوثيق التربوى - القاهرة - ١٩٧١ ، ص١ .

(٣٤) محمد أحمد الغنام : فى الإدارة التعليمية ، فى صحيفة التربية ، العدد الأول نوفمبر ، ١٩٦٠ ، ص٦١ .

(٣٥) عرفات عبدالعزيز سليمان : استراتيجية الإدارة فى التعليم ، دراسة تحليلية مقارنه -

الانجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٨ ، ص٢٨ .

(٣٦) عرفات عبدالعزيز سلميان : الاتجاهات التربوبية المعاصرة ، دراسة فى التربية المقارنة - ط٢ - الانجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨٩ ، ص١٤١ .

(٣٧) سليمان عبدالرحمن الحقيل : الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية فى المملكة العربية السعودية - دار عالم الكتب للنشر والتوزيع - الرياض - ١٤٠٦ ، ص٨١ .

(٣٨) عرفان البرادعى : مدير المدرسة الثانوية ، صفاته ، مهامه ، أساليب اختياره اعداده - دار الفكر - دمشق ١٩٨٨ ، ص٧٩

(٣٩) صلاح عبدالحميد مصطفى : الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الادارى المعاصر - دار المريخ - الرياض ١٩٨٧ ، ص١٨ .

(40)††††††L.†W.†ANDERSON†and†L.A.†VANDYKE†:†Secondary†School Administration†;†Haughronn†

†††††††††††††Mifflin†Company†,†Boston†,†1963†,†P.25†.

(41)†S.J.†KNEZEVICH†:†Administratiojn†of†Public†Education†;†OP.†Cit†, P10†.

(٤٢) عرفان البرادعى : مدير المدرسة الثانوية ، صفاته مهامه ..- (مرجع سابق) ، ص٨١ .

(٤٣) المرجع السابق ، ص٨١ .

(٤٤) سليمان عبدالرحمن الحقيل : الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية فى المملكة العربية السعودية - (المرجع السابق) ص٩٣- ٩٤ .

(٤٥) جى روبرت : "المدرسة وماتقدمه للمجتمع" ترجمة رمضان حرز الله - فى : مجلة التربية - العدد ٢٧ - قطر - ديسمبر ١٩٨٢م ، ص٧٩ - ٨١ .

(٤٦) سليمان عبدالرحمن الحقيل : الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية (مرجع سابق) ، ص١٦٥ .

الفصل الرابع

العمليات الإدارية بالمدرسة الابتدائية(*)

(*) كتب هذا الفصل الدكتور أحمد اسماعيل حجى

يتناول هذا الفصل كما ينطق عنوانه - عمليات إدارة المدرسة الابتدائية ، وهو على هذا النحو يرتكز على أصلين أساسيين ، هما : التعليم الابتدائي من جهة والإدارة العامة والتعليمية والإدارة المدرسية من جهة أخرى .

أما عن الأصل الأول ، وهو التعليم الابتدائي والمدرسة الابتدائية ، فإنه يلاحظ أنها - المدرسة الابتدائية - تقع فى بداية سلم التعليم النظامى ، مما يجعل لها أهمية ومكانة كبرى ، فهى مدرسة كل مواطن ، على اعتبار أنها فى غالبية دول العالم رسميا مدرسة أساسية وإلزامية ، تستوعب جميع من هم فى سن الالتحاق بها ، وهى المدرسة التى تقدم للمتعلم أساسيات الثقافة ، التى بدونها لايكون الإنسان مواطنا نافعا لنفسه ولمجتمعه ، ومن هنا كان التعليم بهذه المدرسة الابتدائية أساسا رئيسا للمواطنة ، وأساساً ضروريا للتعليم النظامى وغير النظامى معاً ، والمدرسة الابتدائية هى التى تتيح فرص تربية الطفل فى سن السادسة وإلى سن الثانية عشرة غالبا ، مما يعنى أنها تربى طفلاً فى مرحلة هامة لها خصائصها المتفردة فى نواحى النمو والتعلم معاً . فالطفل فى سن هذه المدرسة قليل الخبرة ، صغير السن ، مهيأ لبناء شخصيته كإنسان فرد وكعضو في مجتمع ، لأن هذه المدرسة تعد أول تعليم نظامى يقدم الطفل إلى المجتمع ويقدم المجتمع إلى الطفل . ومن هنا كان تفرد هذه المدرسة وتميزها ، بما يجعلنا لانغالى إذا قلنا إن مستقبل الفرد ومستقبل المجتمع يتوقف على مدى نجاح هذه المدرسة الابتدائية فى تحقيق أهدافها . كما أننا لا نغالى أيضا إذا قلنا إن نجاح هذه المدرسة وكفاءتها يتوقف على إدارتها .

وأما عن الأصل الثانى ، الذى ترتكز عليه عمليات إدارة المدرسة الابتدائية وهو الإدارة العامة والتعليمية والمدرسية ، فإن من المقرر أن نجاح أى نشاط يتوقف على درجة كفاءة الإدارة ، وكلما كانت الإدارة على درجة عالية من الكفاءة كانت درجة نجاح النشاط كبيرة ، فالإدارة وبخاصة فى عصرنا الراهن ، بل وفى كل العصور ، عملية أساسية وضرورية .

والإدارة منظومة ، ينضوى تحتها مجموعة من المنظومات الفرعية ، أو العمليات أو الوظائف المترابطة المتكاملة ، وصولا إلى تحقيق هدف محدد ، فى إطار بيئى زمانى معين .

وفى كتابه الإدارة العامة والصناعية ، حدد هنرى فايول H.Fayol وظائف الإدارة فى خمس وظائف ، هى : التخطيط والتنظيم ، والأمر والتنسيق والرقابة .

كما حددها لوثر جوليك فى سبع وظائف عبر عنها بكلمة POSDCORB التى تضم الحروف الأولى لهذه الوظائف السبع الآتية : التخطيط Planning والتنظيم Organizing والتوظيف Staffing والتوجيه Directing والتنسيق Coordinating ووضع التقارير Reporting ، ووضع الموازنة Budgeting .

وإذا كانت الإدارة التعليمية إحدى نقاط التلاحم بين نظام التعليم والإطار القومى العام فإنها لابد من أن تعكس المناخ الاجتماعى والفكرى العام فى المجتمع ، والقدر المفروض على هذا النظام من الضبط ، والقدر المتاح له من الحرية ، ومن ثم فإن مايتصل بهذه الإدارة من أمور لايكون نابعا من المحيط التربوى وحده ، بقدر مايكون راجعا إلى الإطار القومى العام والسياسة العامة للدولة .

كما أنه إذا كانت الإدارة التعليمية تتصل بإدارة التعليم على مستوى الدولة ، أو ولاياتها ومحافظاتها ، وإذا كانت هذه الإدارة ترتبط بالإدارة العامة ، على أساس أن التعليم من الخدمات (العامة) التى تقدمها الدولة وأجهزتها ، فإن الإدارة المدرسية تتصل بالوحدة الرئيسة للتعليم وإدارته ، وهى هنا المدرسة ، ومن هنا كانت أهمية عمليات الإدارة داخل المدرسة ، وبخاصة المدرسة الابتدائية .

ورغم تعدد هذه العمليات الإدارية ، واختلاف دارسى الإدارة على عددها فإننا سنتناول فى هذا الفصل العمليات الأربع الآتية : التخطيط والتنظيم ، والإشراف ، التوجيه والتقويم .

أولا : التخطيط :

التخطيط للعمل المدرسى ضرورة لنجاح هذا العمل ، والإدارة الفعالة للمدرسة الابتدائية تنظر إلى العملية التعليمية نظرة علمية . وهذا يعنى أنها تأخذ بالتخطيط أسلوبا ووسيلة لتحقيق أهداف هذه المدرسة .

والتخطيط فى المدرسة الابتدائية يعنى الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية هى :

- ماواقع المدرسة الابتدائية ؟ : التلاميذ ، المعلمون ، الإمكانات المادية من مبنى وتجهيزات ... وتمويل ... والبيئة والمجتمع .

- ما الذى يراد تحقيقه ؟ الأهداف التى تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها ؟

- كيف يمكن تحقيق ذلك فى ضوء الواقع ؟ : رسم الطرق التى تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف فى ضوء الواقع داخل المدرسة وفى البيئة والمجتمع .

ويمكننا أن نخرج مما سبق بعدة أمور :

أولها : أن تخطيط العمل بالمدرسة الابتدائية يرتبط ارتباطا وثيقا بأهداف هذه المدرسة ، وأنه بالتالى وسيلة لتحقيق هذه الأهداف بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد والمال واستخدام ذلك جميعا بفعالية .

وثانيها : أن التخطيط داخل هذه المدرسة يهدف إلى تغيير واقعها إلى الأفضل فهو وسيلة للإصلاح والتقدم ورفع لمستوى الأداء بالمدرسة الابتدائية ، سواء فى ذلك أداء المعلم وأداء التلميذ وأداء الإدارة ، فالتخطيط بلغة أخرى يحقق الفعالية ويساعد علي رفع مستوى الكفاءة .

وثالثها : أن التخطيط عملية من عمليات إدارة هذه المدرسة ووظيفة من وظائف هذه الإدارة . ومعنى ذلك أنه لايمكن - أو لا ينبغى - تنفيذ أى نشاط بالمدرسة الابتدائية تنفيذا سليما دون الأخذ بالتخطيط ، سواء كان هذا النشاط داخل الفصل أو خارجه داخل المدرسة أو خارجها .

ورابعها : أن التخطيط بالمدرسة الابتدائية ، إن هو إلا تطلع إلي المستقبل وهو إذ ينطلق من واقع هذه المدرسة وظروفها ووظيفتها ، فإنه يأخذ دائما فى الاعتبار الظروف المختلفة الماضية والحاضرة ، وأنه أيضا تطلع إلى مايراد الوصول إليه إن التخطيط على مستوى الفصل أو النشاط أو المدرسة ككل يعنى التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل والاستعداد لهذا المستقبل .

وخامسها : أن تخطيط العمل الإدارى والفنى بالمدرسة الابتدائية مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أى عمل من الأعمال والتخطيط بهذه المدرسة ينتهى باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به ، وتوقيت أداء العمل وإجراءاته وكيفية أدائه .

وإن أية إدارة - ناظر المدرسة ومدرسوها وإداريوها - تهمل التخطيط تغرق نفسها فى مشكلات ، ويتسم عملها بالتخبط ، وتقع فريسة للمفاجآت والأزمات فالتخطيط يمكن إدارة المدرسة من تسيير العمل لتحقيق ماتريده ، بدلا من أن يسيرها هذا العمل بلا هدف محدد واضح .

أهمية التخطيط بالمدرسة الابتدائية

يمكن توضيح أهمية التخطيط بالمدرسة الابتدائية فيما يلى :

١- أن التخطيط يوفر الوقت : فالوقت عنصر حرج فى أى عمل ، وتظهر أهمية الوقت فى مدرستنا الابتدائية بخاصة ، حيث كثرة المقررات التى يدرسها التلميذ ، وحيث ترتفع الكثافات داخل الفصول ، وحيث تتعدد الفترات الدراسية ، إذ قلما نجد مدرسة حكومية تعمل فترة واحدة ، وحيث تقصر فترة السنة الدراسية بالمقارنة بدول أخرى كثيرة !!

ورغم أن هناك من يرى أن التخطيط نفسه يستغرق وقتا كبيرا فى الأمور المتعلقة بدراسة الوضع الراهن وماتتطلبه هذه الدراسة من بيانات ، ثم وضع خطط ، فإن هذا القول مردود عليه بأن ما يمكن أن يتقضى من وقت فى عملية التخطيط يوفر وقتا كثيرا يمكن أن يضيع هباء إذا سار العمل سيراً ارتجاليا ، وأن مايحققه العمل المدرسى القائم على التخطيط من نجاحات يجعل للتخطيط للعمل المدرسى فائدة كبرى .

٢- أن التخطيط يساعد على استغلال الموارد المادية والبشرية الاستغلال الأمثل : فالمدرسة الابتدائية تضم قوى عاملة متنوعة . إذ تتعدد مؤهلات المعلمين وتتعدد كفاءاتهم ، كما أن لهذه المدرسة مخصصات مالية سنوية وسلف مالية مستديمة ومؤقتة ، ومبنى مدرسى وتجهيزات ويختلف ذلك كله من مدرسة ابتدائية إلى مدرسة ابتدائية أخرى . ولذلك فإن التخطيط للعمل فى هذه المدارسة يساعد على استغلال هذه الإمكانات أفضل استغلال ، بالحد من الفقد وتنمية الموارد ، ورفع كفاءتها .

٣ - أن التخطيط يتضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة : ذلك أن هناك على سبيل المثال أنشطة مصاحبة لكل مقرر من مقررات المدرسة الإبتدائية خارج المنهج . هناك أنشطة أساسية ، وأخرى فرعية مشتقة منها ، والأخذ بالتخطيط يساعد على تكامل هذه الأنشطة بشكل يجعلها جميعا تحقق أهداف المدرسة الابتدائية .

٤ - أن التخطيط يهتم بالتنبؤ : فالقائمون على العمل المدرسى : الناظر والوكلاء والمدرسون الأول والمدرسون والإداريون وغيرهم من العاملين بالمدرسة الابتدائية فى أخذهم بالتخطيط كأسلوب للعمل يتوقعون مايمكن أن يحدث من مشكلات ، وماقد يصادفون من عقبات ، وبالتالى يعملون على تجنبها . ويتوقعون أيضا ردود أفعال تلاميذ المدرسة ، والبيئة المحلية إزاء ما

ينفذ من أنشطة ، وكيف يمكن تحقيق النجاح المطلوب لها .

٥ - أن التخطيط يهتم بمشكلات التلاميذ وهيئة التدريس والعاملين بالمدرسة الابتدائية ومايعنيه ذلك من توفير المناخ اللازم لنجاح العمل وزيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة .

مبادئ تخطيط العمل بالمدرسة الابتدائية :

هناك عدد من المبادئ التي يستند إليها التخطيط من أهمها :

١ - الواقعية :

ويقصد بذلك أن يأخذ التخطيط كما أشرنا الوضع القائم في الاعتبار وهذا يعني أن يبتعد التخطيط عن المثالية واليوتوبيا . والواقعية ذات أبعاد متعددة .

هناك البعد الثقافي الذي يتضمن ثقافة المجتمع بعامة وثقافة البيئة التي توجد بها المدرسة الابتدائية ، عادات وتقاليد أفرادها وقيمهم .

وهناك البعد الاقتصادي الاجتماعي الذي يشمل المستوى التعليمي لآباء التلاميذ وذويهم ، ومستواهم الاقتصادي - وقد بينت بحوث عديدة أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ ، وبخاصة تلاميذ المدرسة الابتدائية على تحصيلهم واحتفاظهم بالمهارات الأساسية للتعليم وغير ذلك . ويشمل هذا البعد أيضا إمكانات المجتمع والبيئة لتوفير التمويل اللازم للمدرسة وأنشطتها . كما يشمل مدى الاهتمام بانتظام التلاميذ في المدرسة أو تسربهم منها . وهناك البعد السياسي الذي يشمل الفكر السائد وأسلوب الحكم استبداديا كان أم ديمقراطيا ، وهي أمور تنعكس بطرق مباشرة وغير مباشرة على الحياة المدرسية وإدارة المدرسة ، ويشمل أيضا القوى الضاغطة بالمجتمع والبيئة وماتلعبه من دور مؤثر على عملية اتخاذ القرار بالمدرسة . ويكفي أن نقول إن بعض نظار المدارس يواجهون ضغوطاً لقبول تلاميذ بمدارسهم أقل من سن السياسة خلافا لتعليمات الوزارة والمديرية التعليمية ، وتتمثل هذه الضغوط في المجالس المحلية وأعضائها وغيرهم .

٢- المرونة :

إذ يجب ألا يكون التخطيط جامدا بحيث يعجز عن مواجهة المتغيرات المختلفة ، وماقد يظهر من ظروف قد تعرضه للانهيار ، وكذا فإن التخطيط

السليم يراعى مايحتمل حدوثه من ظروف ومشكلات واضعاً فى الاعتبار كيفية مواجهتها .

وفى إطار ذلك فإن خطة العمل على مستوى المادة الدراسية (لغة عربية - حساب - تربية دينية .. إلخ) أو النشاط (رحلة مدرسية ، زيارة ،..الخ) أو إصلاح مرافق المدرسة (المبنى - دورات المياه ...) يجب أن توضع بحيث يمكن إدخال تعديلات عليها لمواجهة ماقد يطرأ من مستجدات ، فقد لا تلبى الإدارة التعليمية ماتطلبه المدرسة من مال وقد لايدفع كل الآباء تبرعات وقد ترتفع أسعار سلعة ما فجأة ، وقد تطول فترة إجازة نصف السنة ، وقد تتوقف الدراسة لأسباب سياسية أو بيئية (كما حدث فى فترة حرب الخليج) .

وعلى ناظر المدرسة كمخطط للعملية التعليمية فى مدرسته ، كما يجب على المعلم كمخطط لهذه العملية على مستوى مادته والأنشطة التى يشرف عليها أن يكونا على وعى بضرورة وضع خطط مرنة ، ووضع بدائل يؤخذ بأكثرها ملاءمة وقد يلجأ إلى بديل آخر إذا اقتضت الظروف ذلك .

٣ - الشمول :

إذ يكون التخطيط على مستوى الفصل أو المادة أو النشاط أو المدرسة ككل. بمعنى ألا يقتصر على جانب واحد من جوانب العمل . خذ مثلا التخطيط على مستوى المادة الدراسية ، إن هذا التخطيط ينبغى أن يشمل كافة مقرراتها وكافة محتويات هذه المقررات ، كما ينبغى أن يشمل المتعلم والمعلم والموارد المادية والمواد الدراسية والأنشطة واتصال المدرسة الابتدائية ببيئتها وغير ذلك .

إن مجتمع المدرسة الابتدائية كل لا يتجزأ ، وهو فى كليته مرتبط ببيئته ، ولذلك فإن التخطيط الذى لا يراعى منظومية هذه المدرسة ، وارتباط هذه المنظومة ببيئتها لا ينجح .

٤ - المشاركة :

ويقصد بالمشاركة ألا ينفرد فرد واحد أو جهة واحدة بالتخطيط ، بل لابد من تضافر الجهود ومشاركة كافة الأطراف فى عملية التخطيط . إن من شأن الأخذ بهذا المبدأ البعد عن التعصب وتلافى النقص والقصور .

إن معلم المدرسة الابتدائية الذى ينظر إلى تلاميذه على أنهم أطفال صغار ، لاينبغى أن يكون لهم رأى فى تخطيط العمل ، قد لاينجح فى عمله ، ويعمل

على تربية جيل لا يتحمل المسئولية ، ولذلك فإن إشراك التلاميذ فى تخطيط العمل أمر ضرورى مهما يصغر سنهم إنه يشعرهم بأهميتهم ، ويحمسهم للعمل وإنجازه على أفضل مستوى . والناظر الذى يعتبر نفسه - لأنه أقدم من معلميه - صاحب المدرسة يتصرف فى أمورها وحده ، يخططها ويلزم معلميه بتنفيذ ماوضع من خطط ، يقابل أحيانا بعقبات يخلقها له المعلمون والإداريون ، ويقابل باللامبالاه والفتور أحيانا أخرى ، ويجد أن كثيرين من العاملين معه غير متحمسين لما يريد منهم تنفيذه ، لأنه غير نابع منهم .

وهذا يختلف عن موقف ناظر مدرسة إبتدائية يشرك وكلاء المدرسة والمعلمون معه فى تخطيط العمل بالمدرسة ، وماقد يتطلبه ذلك من تشكيل لجان تمثل فيها كافة الأطراف لدراسة الأوضاع القائمة ، ووضع تصورات لتحقيق مايراد من إصلاح وتطوير ، ويناقش معهم ما توصلوا إليه ، ويضع معهم أو يضعوا معه خططاً لتنفيذ ما اتفقوا عليه .

إن النتيجة الطبيعية أنه فى إطار هذه المشاركة يتحمس الجميع للعمل لأنهم شاركوا فيه وصاغوه ، وأحسوا بضرورته ، وأهمية نجاحه .

٥ - التوقيت السليم :

والتخطيط الناجح يعنى تحديد الأزمنة اللازمة للأنشطة المختلفة رئيسية وفرعية . قد تنفذ بعض الأنشطة فى زمن واحد وهو مايعرف بالتوقيت الأفقى وقد ينفذ نشاط ما فى وقت مخصص له ، ثم ينفذ نشاط آخر بعده ، وهو مايعرف بالتوقيت الرأسى .

مراحل التخطيط داخل المدرسة الابتدائية :

يمر التخطيط التعليمى بعامة بمراحل متعددة ، هى ذات المراحل التى يمر بها تخطيط العمل المدرسى ، داخل المدرسة الابتدائية ، سواء كان هذا التخطيط على مستوى المدرسة ككل أو منظوماتها الفرعية . وهذه المراحل هى :

١ - دراسة واقع المدرسة تخطيطيا وتعليميا وبيئياً :

ويعنى هذا دراسة الخطط السابقة ، وتحليل واقع المدرسة وتقويمه ، ودراسة بيئتها أو مايعرف بايكلوجية المدرسة .

٢- وضع الغايات أو الأهداف :

وهذه الغايات أو الأهداف ترتبط بالأهداف والغايات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، والأهداف العامة للتعليم ، وأهداف مرحلة التعليم الأساسي ، التي تمثل المدرسة الابتدائية الحلقة الأولى منها .

وتجدر الإشارة إلى أن الأهداف طويلة المدى للتعليم في مصر ، هي :

أ- تحقيق بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل .

ب- إقامة المجتمع المنتج .

جـ- تحقيق التنمية الشاملة .

د- إعداد جيل من العلماء.

وقد حدد قانون التعليم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ هدف التعليم الأساسي في (التنمية قدرات واستعدادات التلاميذ ، وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة) .

ونص أيضا على أن تنظيم الدراسات في مرحلة التعليم الأساسي لتحقيق الأغراض الآتية :

أ- التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراسة .

ب- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج .

جـ- توثيق الارتباط بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية ، بما يتفق وظروف البيئات المحلية ، ومقتضيات هذه البيئات .

د- تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية في مقررات الدراسة وخططها ومناهجها .

هـ- ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التي يعيشون فيها ، بشكل يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحي التطبيقية ، على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعي والاقتصادي بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط في مختلف موضوعات الدراسة .

وإذا كان واضحاً وجود ارتباط قوي بين أهداف التعليم الأساسي ومرحلته التي تمثل المدرسة الابتدائية حلقتها الأولى ، والأهداف العامة طويلة المدى للتعليم في مصر ، فإن هناك ضرورة لأن ترتبط أهداف كل مدرسة ،

والتخطيط لها ككل ولمنظوماتها الفرعية وبرامجها ومشروعاتها بهذه الأهداف .

وإذا أخذنا مثالا عن التخطيط لربط المجالات العملية بالمدرسة الابتدائية (المجال الصناعي والزراعي والتجاري والاقتصادي المنزلي) بالأنشطة الإنتاجية في البيئة فإن أهداف ذلك تشتق من أهداف التعليم وأهداف مرحلة التعليم الأساسي وتتعدد لتشمل أهدافاً كثيرة ، منها :

أ- التعرف على مصادر الثروة في البيئة وطرق استثمارها .

ب- التعرف على كيفية الحفاظ على هذه المصادر ، وطرق نقلها ، وتسويقها، أو تصنيعها .

جـ- التعرف على التكنولوجيا المستخدمة في هذه العمليات وطرق تطويرها .

د- الوعي ثم اكتشاف المهن المختلفة بالبيئة والعاملين فيها وفي مجالات الإنتاج والخدمات .

هـ- تقدير عمل الآخرين ، وتقدير العمل اليدوي والآلي .

و- قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار التي يقوم بها العاملون .

ز- توظيف ورشة المدرسة وخاماتها ومعداتها في أداء بعض التدريبات العملية .

ح- تنمية مهارات العمل اليدوي .

ط- ربط التعليم المدرسي بالعمل المنتج .

٣ - وضع استراتيجيات لتحقيق الأهداف :

ويراعى في ذلك تحديد المصادر (أنشطة ، خدمات ، عمليات) المطلوبة للوصول إلى الأهداف ، وغير ذلك من قوى بشرية تحققها .

٤ - تنمية مجموعة من البدائل للوصول إلى الأهداف :

وفي هذه الخطوة يحدد القائمون بالتخطيط داخل المدرسة الخيارات المختلفة التي يمكن بها تحقيق الأهداف ، ثم تقويم كل بديل منها ببيان ماله (من مميزات) وماعليه (من عيوب) ، ليتمكن أعضاء المدرسة من اختيار البديل الأفضل .

٥ - وضع خطة للتنفيذ :

وهذه الخطة هي تفصيل للمراحل الواجب القيام بها وتحديد الاختصاصات والمهام وتوقيتات اتمام كل مرحلة من المراحل للوصول إلى الهدف المنشود .

٦ - وضع موازنة تخطيطية :

إذ تحتاج خطة ربط المجالات العملية بالمدرسة بالأنشطة الإنتاجية بالبيئة إلى قوى بشرية ، وإلى نواح مادية . ولابد من تحديد هذه الاحتياجات قبل البدء في تنفيذ الخطة ، وإمكان توفيرها .

٧ - وضع خطة لتقويم خطة التنفيذ :

وتظهر أهمية هذه الخطة إذا عرفنا أن عملية التقويم تبدأ مع بداية العمل، تلافيا للأخطاء ، وإصلاحاً لها .

٨ - تنفيذ الخطة :

ويبدأ التنفيذ بعد الحصول على موافقة السلطات (إدارة التعليم والهيئات المختلفة بالبيئة في المثال المذكور) وتوفير الموازنات المطلوبة .

وواضح من كل ما تقدم أن التخطيط للعمل المدرسي إن هو إلا تطبيق للأسلوب العلمي في العمل ، ممايسهم في تحقيق نجاح العملية التعليمية ورفع كفاءتها .

ثانيا التنظيم :

يقال في اللغة العربية (نظم الأشياء (نظمها) ، أي ألفها وضمها بعضا إلى بعض ، ويقال (نظمه) (فانتظم) أي تآلف واتسق . و(النظم) ماتناسقت أجزاؤه على نسق واحد .

وفي اللغة الإنجليزية نجد أن الفعل ينظم Organize يعني أن تشكل الأجزاء في صورة كل متكامل ، والتنظيم Orgnaizing هو (تجميع الأجزاء وترتيبها لتكون كلا (ذا فعالية) ، وهو (الطريقة التي يمكن بها تكوين شئ يتركب من عناصر متصلة ، لكل منها هدف خارجي) .

والتنظيم عملية ترتبط بالجماعة ، لأنه يكون حيث يوجد أكثر من فرد ، فقوام التنظيم مجموعة من الأفراد بينهم علاقات ينسقون أوجه نشاطهم في مجال معين ، ليحققوا أهدافا محددة .

والتنظيم داخل المدرسة يعنى تقسيم أوجه النشاط التعليمى اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها ، وتجميع مكونات كل نشاط فى قسم أو إدارة أو تخصص مناسب : لغة عربية وتربية دينية ، ورياضيات ، وعلوم اجتماعية ... الخ . ونشاط رياضى ، وثقافى ، واجتماعي ...الخ .

ومعني ذلك أن هناك عددا من الأفراد داخل المدرسة الابتدائية ، هم معلمو الفصول ، ومعلو المواد الدارسية ، وناظر المدرسة ، والوكلاء والسكرتير وأمين التوريدات ، والأخصائي الاجتماعي ، وغيرهم ، كما أن هناك أهدافا محددة واضحة لهذه المدرسة ، باعتبارها الحلقة الأولى للتعليم الأساسى وأهدافاً للأنشطة المختلفة : البرامج والمشروعات وغيرها . ويتطلب تنظيم العمل بهذه المدرسة تكليف كل فرد من هؤلاء الأفراد ، أو كل مجموعة منهم (وحدة أو قسم ..) بمهام معينة ، أو بعبارة أخرى بمسئوليات محددة . كما يتطلب ذلك منح هؤلاء الأفراد السلطات التى تخول لهم القيام بهذه المسئوليات . ولكى يتحقق نجاح التنظيم لابد من وجود قدر من التنسيق بين الأفراد والأعمال والوسائل .

ويمكن الخروج مما سبق بأن للتنظيم ركنين أساسيين ، هما :

المسئولية والسلطة :

تعرف المسئولية بانها (التعهد واللالتزام) ، أى التعهد بالقيام بواجبات وأعمال ومهام محددة . ويلاحظ أن عدم أداء الأعمال أو المهام يؤدى بالضرورة إلى عدم تحقيق الأهداف التى خطط العمل فى ضوئها ونظم . ومن ثم ارتبطت المسئولية بتحقيق الأهداف .

ويعنى ماتقدم أن من يشغل وظيفة ما داخل المدرسة الابتدائية ، يعتبر بمجرد شغله لهذه الوظيفة مسئولا أمام رئيسه الأعلى عن القيام بواجبات هذه الوظيفة وملتزما بها .

إن ناظر المدرسة الابتدائية يخضع للإشراف العام لرئيسه ، وهو - كما تنص وثائق وزارة التربية والتعليم فى مصر - (مسئول عن جميع الأعمال

الفنية والإدارية بالمدرسة بما يكفل حسن سير العملية التعليمية التربوية) .

إنه مسئول عن كافة النواحى التربوية التعليمية والإدارية بالمدرسة الابتدائية ، ومنها أنها مسئول عن :

أ- أعمال الامتحانات وتقويم الطلاب .

ب- متابعة المستوى التحصيلى للتلاميذ والنهوض بمستواهم .

جـ- تبليغ العاملين بالنشرات والتوجيهات .

د- مستوى أداء العاملين من معلمين وإدرايين بمدرسته .

هـ- تنفيذ الخطط والمناهج طبقا لما تقرره الوزارة .

و- المخالفات المالية والإدرارية .

وتبدأ مسئولية ناظر المدرسة منذ تسلمه لعمله بمدرسته ، ومن ثم فإنه يتعرض للمساءلة والمحاسبة إن كان هناك تقصيرا أو قصوراً .

ولما كانت المسئولية هى (التعهد والالتزام) فإنها لا يمكن أن تفوض ، ذلك أن ناظر المدرسة يظل مسئولا أمام رؤسائه ، لأنه (تعهد) بالعمل و(التزم) به .

ومن هنا نقول إن ناظر المدرسة الابتدائية مسئول عن نتيجة المدرسة ، بل ونتائج المواد المختلفة أيضا .

هب أن بعض التلاميذ هربوا من مدرستهم ، وقد صادفهم أحد المديرين بالشارع وأخذهم إلى داخل المدرسة ، فمن يسائل فى هذه الحال ؟ إنه يحاسب ناظر المدرسة الابتدائية ، التى يقيدبها هؤلاء التلاميذ . إنه لايحاسب بداية المسئول عن الفناء ، والمسئول عن البوابة وغيرهما . إن المسئول الأول هو ناظر المدرسة الابتدائية .

وكذلك فإن مدرس الفصل بالمدرسة الابتدائية مسئول أمام رئيسه المباشر - المدرس الأول والوكيل وناظر المدرسة - عن فصله ونتيجته ، والنظام فى حصته وفى الأنشطة التى يشرف عليها .

وقد تنتهى المسئولية بانتهاء العمل المؤدى ، وقد تكون تعهدا مستمراً من المرؤوس تجاه رؤسائه ، وعلى أية حال فإن عدم الالتزام بالمسئولية يعرض الشخص للمساءلة والمحاسبة عن التعهدات والالتزامات الناتجة عن مسئوليته .

ومن جهة أخرى ، فإن هناك ارتباطا قويا بين المسئولية Responsibility والسلطة Authority . إذ أنه ليس معقولا أن يكلف ناظر المدرسة الابتدائية

بعمل ، ومهام محددة - على النحو السابق ذكره ويحاسب على مسئوليته عن هذا العمل وتلك المهام ، دون أن يمنح السلطات التي تجعله قادراً على تخطيطه وتنظيمه وتنفيذه ومتابعته ، إلى غير ذلك من عمليات إدارية . ولذلك يقال إن السلطة يجب أن تتناسب مع المسئولية .

معنى هذا أنه لا مسئولية بدون سلطة ، أي بدون (حق) في أداء العمل ، (حق) إصدار التعليمات والأوامر والنواهي ، المتصلة بإنجاز العمل . وبالتالي فإن من لديه (سلطة) تكون لديه (قوة) تسيير العمل ، و(قوة) التصرف .

وفي المدرسة الإبتدائية نجد أن الناظر إذا كان مسئولاً كما ذكرنا ، فإن له سلطات تكافئ مسئوليته ، نذكر منها أنه :

أ- يشرف على وضع أسئلة الامتحانات ويعتمدها .

ب- يشرف علي تقويم المعلمين لتلاميذهم ويحاسبهم على تقصيرهم بشأنها

جـ- يتابع تنفيذ العاملين للنشرات والتوجيهات .

د- يوجه العاملين من معلمين وإداريين .

هـ- يقوّم أداء المعلمين والإدرايين العاملين بالمدرسة .

و- يتابع تنفيذ أعضاء المدرسة للخطط والمناهج الدراسية .

ويبدو واضحاً أن هذه السلطات الممنوحة لناظر المدرسة الابتدائية في مصر ، تمكنه من القيام بالمهام الموكلة إليه .

والسلطة نوعان :

- سلطة رسمية مصدرها الوظيفة ، ذلك أن ناظر المدرسة الابتدائية يتمتع بسلطات بحكم وظيفته كناظر لهذه المدرسة ، وهي السلطات التي ذكرنا بعضا منها فيما سبق .

- سلطة عملية غير رسمية ، قد تساوي السلطة الرسمية ، وقد تقل عنها ولايتمتع بهذه السلطة العملية القوية سوى ناظر المدرسة ذي الشخصية القوية ، الناجح في ممارسة عمله الرئاسي والقيادي ، بشكل يجعل مرءوسيه يعترفون ضمنا وصراحة بقدرته على قيادتهم ، ومن هنا نقول أن سلطات ناظر المدرسة (العملية) ترتبط بشعور مرءوسيه بأنهم (ملزمون) بتلبية مايطلب إليهم تنفيذه والقيام به .

ومن ناحية أخرى يتسع (نطاق) السلطة بتصاعد مستوى التنظيم ، فسلطة ناظر المدرسة أكبر من سلطة الوكيل ، كما أن سلطة الوكيل أكبر من سلطة المعلم . والسبب واضح وهو أن مسئوليات الناظر أكبر من مسئوليات الوكيل والمعلم .

ويذكر جورتون Gorton فى كتابه (الإدارة المدرسية) أن المديرين الجدد يواجهون صعوبات فى ممارسة سلطاتهم خلال سنى عملهم الأولى ، إنهم يحاولون ممارسة سلطة لايملكونها ، أو يفشلون فى استخدام السلطة التى يخولون إياها.

وفى ضوء ماذكره جورتون ، فإننا نقرر أن نظار المدرسة الابتدائية الجدد قد يواجهون مشكلات وصعوبات فى ممارسة سلطاتهم ، لأسباب ، منها :

١ - أنهم لم يقفوا على طبيعة السلطة المتصلة بوظيفتهم ومصدرها .

٢ - أنهم لم يفهموا حدود هذه السلطة ، والأحوال التى يمكن فيها استخدامها .

إن من بين ماتتوقف عليه سلطة الناظر قبول مرءوسيه من معلمين وإداريين له ، واعتقادهم أن للناظر الحق فى توجيههم بمقتضى وظيفته التى يشغلها وسلطات هذه الوظيفة .

ومن المبادئ المرشدة المتصلة بالسلطة ، التى ينبغى على المعلم والناظر وغيرهما أخذها فى الاعتبار :

١- تأثير الأمر أو السلطة على المرءوسيين شخصيا واحتمال مقاومتهم له ولها إذا ماشعروا بتعارض هذا الأمر مع اهتماماتهم ورغباتهم .

٢ - إمكانات المرءوسين الذين يطلب إليهم تنفيذ الأوامر ، وتجنب تكليف فرد بعمل لاتمكنه قدراته من تنفيذه .

٣ - تفسير أسباب القرار أو الأمر وبيان صلته بأهداف المدرسة الابتدائية.

٤ - إصدار القرارات التى يمكن قبولها ، أو إلزام المرءوسين - المعلمين والإداريين بالنسبة للناظر ، والتلاميذ بالنسبة للمعلم بتنفيذها ، بالقدر المتاح من السلطة .

تفويض السلطة :

يأتي التفويض من الوظيفة الإشرافية أو التنفيذية الأعلى ، وهو يعني ببساطة أن يمنح الرئيس أو يكلف - آخرين من مرءوسيه بجزء من العمل المناط به وإذا كان ناظر المدرسة الابتدائية مسئولا عن حسن سير العملية التربوية التعليمية بمدرسته وإذا كان مخولا سلطة للقيام بواجباته ، فإنه يمكن أن يقوم بتفويض وكيل المدرسة أو المعلمين ببعض أو معظم سلطاته ، وتمر هذه العملية -عملية تفويض السلطة- بمراحل يمكن اجمالها فيما يلي :

أ- تحديد الأعمال المراد تفويضها : ويعني هذا تحديد العمل الرئيسي والأجزاء الأساسية له وتجميعها في مجموعات ، أي تنظيم العمل تنظيما منطقيا وفنيا يتصل بالتخصص وقدرة الأفراد الذين سيكلفون به على أدائه .

وقد تتحدد اختصاصات أحد وكلاء المدرسة في شئون العاملين ، وتحدد اختصاصات وكيل آخر في شئون الطلاب . وإذا أراد الناظر تفويض كل واحد من وكيلي المدرسة بعضا من سلطاته فإنه يمكن أن يفوض وكيل المدرسة لشئون الطلاب الأعمال المتصلة بالإشراف على سجلات قيد التلاميذ ، والإشراف على متابعة مستواهم التحصيلي ، ومتابعة تقويم المعلمين لهم ، والبت في حالات قبول الطلاب المستجدين والمحولين والمفصولين وتوزيع الكتب .

كما أنه يمكن أن يفوض وكيل المدرسة لشئون العاملين الأعمال المتصلة بحضور المعلمين والإداريين وانصرافهم ، والإشراف على تنفيذهم للنشرات والتوجيهات والإشراف على قيامهم بمسئولياتهم في فصولهم وفي الأنشطة الداخلية والخارجية ، والإشراف على أعمال سكرتير المدرسة والمعاون وأمين التوريدات .

وإذا اصطحب معلم العلوم والتربية الصحية تلاميذه في زيارة إلى المتحف الصحي فإنه مسئول عن هذه الزيارة من حيث سلامة التلاميذ وعودتهم في الموعد المحدد وتحقيق الزيادرة لأهدافها .

والمعلم من سلطته الكتابة إلى مدير المتحف قبل الزيارة وتحديد الموعد وغير ذلك وقد يرى المعلم أن تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي يمكنه القيام بهذه العملية وهو في هذه الحالة يمكن أن يفوضه بعضا من سلطاته .

ب - الوقوف على إمكانات الأفراد المراد تفويض السلطة لهم : ذلك أنه إذا كان تحديد الأعمال ضرورياً ، فإنه أكثر ضرورة التأكد من أن الشخص أو الأشخاص من وكلاء وإداريين - داخل المدرسة الابتدائية لديهم الكفاءة على ممارسة هذه السلطات التى ستفوض اليهم ، حتى لا يكلف معلم مثلا بعمل لايستطيعه جسميا أو عقليا أولا يرغب فى القيام به . وفى المثال الذى ذكرناه عن الزيارة للمتحف الصحى قد يفوض المعلم تلميذا أو أكثر بعض سلطاته متى رأى إمكانهم القيام بها .

جـ - تكليف المرءوس - المعلم مثلا - باداء مايرى ناظر المدرسة قيامه به . وطبيعى أن المعلم الذى يكلف بعمل ما ، ينبغى أن يفوض بسلطات للقيام بهذا العمل حتى يكون مسئولاً أمام رئيسه الذى فوضه هذه السلطات وكلفه بهذه المهام .

د- مسئولية المرءوس - الوكيل أو المعلم - عن المهام المكلف بها . فإذا كلف معلم بالإشراف على رحلة مدرسية صار مسئولا عن كافة الأمور المتصلة بالرحلة مثل سلامة التلاميذ وعودة الرحلة فى موعدها ، والنواحى المالية ، وتحقيق الرحلة لأهدافها ويتصل بذلك تعرض من يفوض السلطة للمحاسبة أو المساءلة إن قصر فى القيام بما فوض القيام به .

ثالثا الإشراف التربوى :

يحتاج الإنسان مهما تكن سنه أو وظيفته إلى من يعاونه ، ويساعده ويرشده ، ويقومه ، وياخذ بيده .

تلك حقيقة ، قد نلمسها بوضوح عند البعض ، وقد نرى البعض الآخر (يتظاهر) برغبته فى الاستقلال ، و(إظهار) عدم الحاجة إلى معاونة الغير نقول (يتظاهر) لأن هذا البعض فى أعماقه يشعر بالحاجة إلى مثل هذا الإرشاد والعون والمساعدة .

ويقترب الإشراف التربوى كثيرا من التوجيه والإرشاد والعون والمساعدة والتقويم والتحسين ، بل إنه يضم هذه الأمور جميعاً .

ولقد تعددت تعاريف الإشراف التربوى ، فقد عرفه كارتر جود Good فى (قاموس التربية) بأنه يتضمن جميع الجهود التى يبذلها القائمون على أمر التعليم ، بتوفير القيادة المطلوبة لتوجيه المعلمين ، من أجل تحسين التعليم ، ويتضمن الإشراف إثارة اهتمام المعلمين للنمو المهنى ، واختيار أهداف

التربية ووسائل الإشراف وطرق التدريس ومراجعتها ، ويتضمن كذلك تقويم المعلم .

كما عرفه كيمبال وايلز Kimball Wiles بأنه (كل مايساعد علي تحسين الموقف التعليمى من أجل التلميذ المتعلم ، وهو خدمة أساسها مساعدة المعلم ليتمكن من أداء عمله بطريقة أفضل) .

وعرف بوردمان Boardman الإشراف التربوى بأنه (الجهد الذى يبذل بهدف إثارة اهتمام المعلمين ، وتوجيه نموهم باستمرار كأفراد وكأعضاء فى جماعة ، ليتمكنوا من فهم وظيفة التعليم ، وأداء أعمالهم بفعالية أكثر ، وتوجيه نمو التلاميذ نموا مستمراً ليكونوا قادرين على المشاركة الفعالة فى مجتمع ديمقراطى يعيشون فيه)

وواضح من هذه التعاريف الثلاثة أن الإشراف التربوى :

١ - يرتبط كثيرا بالقيادة الناجحة الواعية .

٢ - يعمل على تهيئة الفرص أمام المعلمين لكى ينموا مهنيا .

٣ - يرتبط بأهداف عملية التربية وعملية التعليم .

٤ - يحاط ببيئة ومجتمع ، بما يهدف إليه من مساعدة المتعلم على المشاركة في الحياة الاجتماعية .

٥ - يقوم على الفكر والممارسة الديمقراطية .

٦ - يتصل بعملية التقويم ، تقويم التلميذ ، وتقويم المعلم ، وتقويم الإدارة ، وتقويم العملية التعليمية .

٧ - يشمل - بناء على ماسبق - كل مدخلات العملية التعليمية ، من معلم ومتعلم وناظر وإدارى ومنهج ، وغير ذلك .

ومن أجل هذا كله فقد رأى بيرتون وبروكنر Burton and Brueckner أن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوى هى تقويم العوامل المؤثرة على التعلم والتعليم وتحسينها ، ويتطلب القيام بهذه الوظيفة الأساسية :

١ - وجود فلسفة مقبولة ، وأهداف متفق عليها .

٢ - تنمية عملية لتنفيذ برنامج تربوى يهدف إلى تحقيق هذه الأهداف .

٣ - وجود هيئة فنية وإدارية وتنظيم لتنفيذ البرنامج وتحسينه .

وإذا كان الإشراف بهذا المعنى عملية إدارية تشمل كافة مراحل التعلم

وتنظيماته ومستوياته الإدارية وكافة جنبات نظامه ، فإن المدرسة الابتدائية كمنظومة من أكثر منظومات التعليم حاجة إلى الإشراف التربوي .

وتبدو هذه الحاجة – حاجة المدرسة الإبتدائية ، بجميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها – إلى الإشراف التربوى لأسباب متعددة ، نركز هنا على الأسباب الخاصة بالمعلم والمتعلم .

أما من حيث الأسباب الخاصة بمعلم المدرسة الابتدائية ، فإننا نقول إنه معظم ، إن لم يكن كل من يعينون بهذه المدرسة من المعلمين ، يدخلون مهنة التعليم لأول مرة بمعنى أن من يعين بهذه المدرسة كمعلم يأتى إليها مباشرة بعد تخرجه ، دون أن تكون لديه خبرة مسبقة . حقيقة قد تشارك المدرسة الإعدادية المدرسة الابتدائية في ذلك ، ولكن ليس كل معلمى المدرسة الإعدادية حديثى التخرج ، وإن كان كل المعينين بالابتدائى كذلك .

معنى هذا أن كل من يعين بالمدرسة الابتدائية من المعلمين ممن تخرجوا مباشرة من معاهد وكليات إعداد المعلمين فى حاجة ماسة إلى الإشراف التربوى ، ذلك أن مثل هؤلاء المعلمين لم يحتكوا بالتلاميذ ولم يخبروا مواقف التدريس الفعلية ، ولم ينخرطوا في سلك التعليم كمهنة إلا لأيام معدودات فى فترة التربية العملية قبل تخرجهم ، ومن هنا يمكن القول بأن المعلم الجديد بحاجة إلى :

١ – تعميق شعوره بالانتماء ، الانتماء إلى جماعة المدرسة التى يعمل بها ، تلك الجماعة التى صار عضوا فيها لأول مرة ، ذلك أن هناك ارتباطا قويا بين نمو الشعور بالانتماء إلى الجماعة وزيادة الإنتاجية . وتنمية هذا الانتماء وتعميقه من أبرز وظائف الإشراف التربوى . إذ إن الإشراف التربوى الناجح ، والقائمين به يساعدون الفرد على أن يكون مقبولا من جماعته ، وأن يكون جزءا فعالا فيها ومنها . والإشراف التربوى الناجح يرتبط بتنمية مناخ للعلاقات الديمقراطية الإنسانية ، التي تظهر أهمية كل فرد فى التنظيم المدرسى ، ودوره ، ورأيه ، ومشاركة الجميع فى كافة المشروعات والبرامج .

٢ – زيادة فهمه لأهداف العملية التعليمية التعليمية بعامة ، وأهداف المدرسة الابتدائية بخاصة ، وأهمية تحقيق هذه الأهداف ، ووسائل تحقيقها ، والمعوقات التى تصادف الوصول إليها ، وكيفية التغلب عليها .

٣ – دراسة مناهج المدرسة الابتدائية ، والمواد الدراسية والمقررات والكتب والوسائل التعليمية وتقويم التلاميذ وغيرها وتحليلها ونقدها .

٤ - زيادة فهمه لخصائص نمو الأطفال ، وحاجاتهم وطرق اشباعهم ووسائل مساعدتهم على حل المشكلات التى تواجههم ، وتعميق خبراته بميول الأطفال وقدراتهم وأساليب تنميتها .

٥ - تحليل الصعوبات الخاصة بتعلم طفل المدرسة الابتدائية .

٦ - الوقوف على أحدث المستجدات فى ميدان التربية وكيفية الإفادة منها فى تربيته للأطفال .

وليس معنى هذا أن المعلمين الجدد ، حديثى التعيين بالمدرسة الابتدائية ، هم وحدهم فقط الذين يحتاجون إلى الإشراف التربوى ، إن معلم المدرسة الابتدائية أيا كانت سنى خبرته بحاجة إلى هذا الإشراف ، ويكفى أن نكرر ماسبق أن ذكرناه متصلا بحاجة المعلم إلى الوقوف على أحدث المستجدات فى ميدان تربية الطفل وكيفية الإفادة منها ، ونضيف إلى ذلك أن هذه المدرسة التى يعمل بها هذا المعلم ، وهى المدرسة الإبتدائية ، هى المدرسة التى تقدم مايسميه التربويون (الحد الأدنى للثقافة) ، وهذا الحد الأدنى للثقافة فى زيادة مستمرة ، نظرا للتطور الذى نشهده فى كافة مناحى الحياة ، وبخاصة مايطلق عليه ثورة المعرفة والانفجار المعرفى ، والتقدم العلمى والتقنى ، ويتطلب ذلك تطويرا لمنهج هذه المدرسة ، ولدور معلمها ، وبالتالى حاجته المستمرة للإشراف التربوى .

وأما من حيث المتعلم - تلميذ المدرسة الابتدائية ، فإن حاجته إلى الإشراف التربوى ، ترتبط بطبيعة هذه المدرسة ذاتها .

فهى مدرسة (ابتدائية) ، (يبدأ) فيها الطفل تلقى أول تعليم نظامى رسمى يهيؤه لبناء شخصيته . إن أسرة الطفل ترسله إلى هذه المدرسة للتربية بمفهومها الشامل ، والمدرسة الابتدائية تزود الفرد المتعلم وهو (الإنسان) بمبادئ شخصيته الإنسانية ، إنها تقدم له الأساسيات عن حياة الإنسان (كفرد) ، وحياته كعضو فى (جماعة) ، ومايتصل بالجماعة ذاتها ، وهذه المدرسة تقدم المجتمع إلى الطفل ، وتقدم الطفل إلى المجتمع ، وحيث تقدم له الأساسيات عن حياته كعضو فى مجتمع ، وتقدم له الخبرات عن المجتمع نفسه ، فهى تهيئ له أساسيات (المواطنة) ، التى تجعله يشعر بالانتماء إلى الوطن ، والارتباط به . ولامغالاة فى القول بعد ذلك بأن لهذه المدرسة الابتدائية دورها الواضح بعد الأسرة فى صنع (المواطن) ، وتربية فى مثل هذه المدرسة الابتدائية ، هذا هو شأنها ، لايمكن أن تستغنى عن الإشراف التربوى .

وثمة أمر آخر مرتبط بكون المدرسة الإبتدائية أول تعليم نظامي رسمى يدخله الطفل وهو مايطلق عليه (صدمة المدرسة).

كان الطفل قبل أن يأتى إلى المدرسة فى البيت بين أمه وأبيه وإخوته يلعب ويتحرك ويتناول طعامه فى مواعيد وفى غير موعد ، لاقيد على معظم تصرفاته وحركاته وسكناته ، وفجأة دخل المدرسة الابتدائية ، حيث طابور الصباح ، وحيث الفصل والحصص والجرس ، والتدريس ، وما عنية ذلك من جلوس لفترات طويلة وحاجة إلى الانتباه ، وتعرض لأسئلة ، وتأنيب إن لم يجب اجابات سليمة وغير ذلك من قيود لم يكن له بها عهد من قبل.

تطور الإشراف التربوى :

مر الإشراف التربوى بمراحل عديدة ، أخذ فى كل مرحلة منها شكلاً خاصاً ، ويمكن أن نلخص ابرز هذه المراحل فيما يلى :

١ - مرحلة الإشراف كتفتيش :

وقد ظهر الأخذ بأسلوب التفتيش Inspection فى أوائل القرن السابع عشر فى الولايات المتحدة الأمريكية ، عندما شكلت لجان من المواطنين فى بوسطن عام ١٧٠٩ لزيارة المدارس بغرض التفتيش على المبنى والمعدات والمعلمين وتحصيل التلاميذ وشمل التفتيش على المعلمين بعد ذلك طرق تدريسهم والأساليب المستخدمة فى التعليم . وتطورت هذه العملية التفتيشية ، باختيار أحد المعلمين وتكليفه بواجبات إدارية معينة ثم فنية بعد ذلك كمدير للمدرسة Principal .

وفى مصر ظهر التفتيش مع نشأة نظام التعليم فى عهد محمد على ، وبخاصة مع إنشاء مدارس (المبتديان) وهى المدارس الابتدائية ، التي تحدد هدفها أساساً فى تحضير التلاميذ ، وتهيئتهم إلى مدارس التجهيز (المدارس الثانوية) . وكان محمد على يهتم بالتقارير التى كان يكتبها إليه المفتشون ، والتى كانت تضم كل صغيرة وكبيرة عن المدارس الابتدائية ، باعتبارها المدارس المنشأة بالأقاليم . ثم صدرت (لائحة التفتيش) فى عام ١٨٨٣ وجاء فى صدر هذه اللائحة أن (المفتشين هم أعين ناظر (وزير) المعارف ، يبصر بهم أحوال المدرسين ، ويتحقق لديه بواسطتهم دوام اتباع البروجرامات وانتظام السير وأحوال النظار والمعلمين والمتعلمين ، مادة ومعنى)

كان فحوى التفتيش (مراقبة) العملية التعليمية بكافة مكوناتها و

و(التبليغ) عن أى تقصير أو مخالفة بتقرير لعقاب المخطئ .

وكانت أداة التفتيش ووسيلته أسلوب الزيارات (المفاجئة) للوقوف على حال المدرسة فى وضعها (الطبيعى) . ومن ثم كان (حضور) الحصص ، (والاستماع) إلى شرح المعلم وإلقائه ، وفحص سجلات المدرسة وسائل أساسية للتفتيش ، بل كان هناك من المفتشين من يغالى فى تلمس (عيوب) المعلم والمدرسة و(تسجيل) الأخطاء ، و(الابلاغ) عنها رسميا .

وفى إطار هذه العملية ، وهذا المفهوم ، ضاعت العلاقات الانسانية ، إذ أن (المفاجأة) خلقت جوا من الرعب والتوتر النفسى بين العاملين بالمدارس .

ومن هنا ارتبط التفتيش بالجبر والإكراه . ذلك أن الرغبة فى تحسين أداء المعلم دفعت بعض المفتشين إلى (اجبار) المعلمين على تنفيذ أوامراهم باعتبار أن هذا الاسلوب سيؤدى إلى تطوير للتعليم والمعلمين .

٢ - الإشراف كتدريب وتوجيه :

وقد دخل الإشراف مرحلة أخرى بالاعتراف بضرورة الأخذ بالتدريب Training والإرشاد Guidance والتوجيه Direction لكن هذه المرحلة ماتزال تعكس مفهوما يرى أن المستويات الإدارية العليا تعرف أحسن من غيرها ، وأنها هى التى تقرر (الوصفة) الإصلاحية من أساليب وطرق ومواد .

وتتميز هذه المرحلة باعترافها بالحاجات ، وبخاصة حاجات المعلمين كاساس لتحسين برامج التعليم ، لكن لم تعرف مفاهيم النمو الذاتى ، ومشاركة المعلمين ، وتدريبهم على القيادة الاهتمام اللازم .

وقد أخذت مصر مع بداية السبعينات بمفهوم التوجيه ، وحددته فى نقاط منها :

- وضع خطة لمتابعة وتقييم كل مايتعلق بالمواد الدراسية .
- إعداد برامج الزيارات الميدانية وتنفيذها لمتابعة كل مايتعلق بالمواد الدراسية والأنشطة وإعداد تقارير متابعة دورية عن الزيارات .
- حصر مشكلات تنفيذ المواد الدراسية ، واقتراح حلول لها .
- نشر التوجيهات الفنية اللازمة لكل مادة دراسية .

- وضع سياسة التدريب وإعداد البرامج التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وفي ضوء ذلك فإن وظيفة (الموجه) و(الموجه الأول) قد تضمنت القيام بالواجبات التالية :

- الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية .

- التوجيه والإرشاد والتقويم ومتابعة مستويات الكفاية لهيئات التدريس .

- عقد مؤتمرات لدراسة وبحث مايتصل بالمادة من مناهج وكتب ومعينات .

- القيام بزيارات ميدانية للمدارس لاستطلاع أحوال المواد وتقويمها .

- تضمين التقارير الفترية مشكلات ومستويات تدريس المادة .

ومع أن هذه المرحلة تعد تطوراً نحو الأفضل إلا أن أسلوب (الإملاء) مايزال هو المسيطر ، ومايزال دور من يوجهون غائبا إلى درجة كبيرة ، ومايزال الإشراف التربوي في مصر يقف تقريباً عند هذه المرحلة .

٣ - الإشراف كعملية ديمقراطية شاملة :

وقد ساعد على تطور الإشراف على هذا النحو عدة أمور عديدة من أهمها :

أ- الإعتراف بأن التربية قوة اجتماعية أساسية لنمو الشخصية الإنسانية وأنها نظام اجتماعي ديمقراطي ، فالتربية بناء على ذلك ليست عملية ميكانيكية ، تتعامل مع آليات التعلم من خلال آليات إدارية . والإشراف التربوي صار لذلك جزءاً أساسيا من عملية اجتماعية أساسية .

ب- الاعتراف بأن التغيير مبدأ كوني يؤثر على جميع أوجه الحياة والتنظيم الاجتماعي ، وارتبط بذلك أن التغيير التربوي في المناهج والإدارة والتمويل وطرق التدريب وغير ذلك ، لم يعد فقط شيئا أساسيا ، إنه أمر مرغوب فيه .

جـ- الاعتراف بأن الإشراف التربوي عملية اجتماعية ، إنه يرتبط بالديمقراطية والتعاونية ومن هنا صار ضروريا الأخذ بالتخطيط الجمعي ،

وجماعية صنع القرار ، والهجوم الجمعي علي المشكلة أي مشكلة لحلها والتعاون بين جميع الهيئات ذات الصلة بالطفل رعايته وحمايته وتربيته أمر هام للإشراف الناجح .

د- إقرار أن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوي تتمثل في القيادة ، القيادة داخل الجماعة . ولذا فإن المشرف التربوى ينبغى أن تكون لديه مهارات القيادة ، ومهارات الإدارة وبخاصة إدارة العلاقات الإنسانية ، ومهارات إرشاد الجماعة .

هـ- التسليم بأن تحسين العوامل المختلفة للعملية التربوية يمثل الهدف الأسمى للإشراف التربوى ، ويشمل هذا تحسين العوامل المؤثرة على تعليم الأطفال داخل المدرسة الابتدائية وخارجها ، ومن هنا صار حتميا الاهتمام بالإشراف التربوى كما يشمل تحسين العوامل المؤثرة على التعليم ؛ والمعلم والمنهج والمبنى والتجهيزات والإدارة وغيرها .

إن احترام شخصية كل المدخلات البشرية للعملية التعليمية من معلم ومتعلم وإدارى ومشرف ، وغير ذلك من الأمور الأساسية لنجاح الإشراف التربوى ويتحقق ذلك بمشاركتهم في عمليات القرار ، وإتاحة فرص النمو الذاتى أمامهم ، وخلق مناخ للعلاقات أساسه الحرية والإنسانية والمشاركة ، والثقة .

ومن جهة أخرى فإن هذه المرحلة تؤمن بأن الإشراف عملية علمية ، ترتبط (بعلمية) التربية و(علمية) الإدارة معاً ، إنه استخدام للمنهج العلمى ونتائج العلوم المختلفة في الإشراف التربوى .

أنواع الإشراف التربوى :

ثمة تقسيمات متعددة للإشراف التربوى ، ومع تعدد هذه التقسيمات ، فإنه يمكن القول بأن هناك أنواعاً للإشراف التربوى من أبرزها :

١- الإشراف التصحيحى : وهذا النوع من الإشراف يتمشى مع إحدى وظائف الإشراف ، وهى (معالجة الأخطاء) في الممارسات التربوية والتعليمية . وهنا لا يقف المشرف التربوى معلما كان أم موجها ناظراً أم مديراً للتعليم عند

كشف الأخطاء ، بل يتعدى ذلك إلى معالجتها .

٢ - الإشراف الوقائى : إذ إن المشرف التربوى من خلال عمله ووظيفته يساعد من يشرف عليهم على التكيف مع المواقف العملية ، وهو بخبرته يستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقابلهم من معوقات ، ومن ثم يعاونهم على مواجهتها .

٣ - الإشراف البنائى والإبداعى : وهذا الإشراف يحقق وظيفة أخرى للإشراف التربوى وهى وظيفة البناء والابتكار ، إذ أن المشرف التربوى يبتكر أفكاراً جديدة ، وطرقا مستحدثة تسهم فى تطوير العملية التربوية وتحسين التعلم والتعليم والمواقف المرتبطة بهما .

وتمشيا مع كون الإشراف التربوى عملية علمية ، فإن المشرف ينبغى أن يخضع ما يتفتق ذهنه عنه للتجريب ، قبل التطبيق أو التعميم .

إن الإشراف التربوى الناجح هو الذى لا يقتصر على نوع أو جانب واحد مما سبق ، بل إنه ذلك الإشراف الذى يجمع بينها جميعاً .

رابعاً التقويم :

كلمة (التقويم) فى اللغة العربية مشتقة من الفعل (قوم) ، بمعنى (وزن) و (قدر) . ويقال (قوم) الشئ ، بمعنى قدر قيمته وأصلحه .

وفى اللغة الانجليزية نجد أن كلمة التقويم Evaluation مشتقة من الفعل Evaluate ومعناه يحسب القمية أو يقدرها ، والتقويم بعامة ، يعنى الحكم على النظام القائم ، من حيث اتجاهه نحو تحقيق ما وضع من أهداف ، ومدى قربه منها ، أو بعده عنها وذلك حتى يتسنى تحسين الأوضاع القائمة والنهوض بها .

والتقويم فى العملية التعليمية هو تقدير الجهود التربوية والتعليمية التى تبذل ، لكى تتحقق الأهداف المرسومة ، بهدف الكشف عن مدى القرب والبعد عن هذه الأهداف وحتى نكون على بصيرة بمدى النجاح الذى تحقق ، ويتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التى تخطط وتنفذ وإصلاح مابها من قصور وتحسينها لزيادة فاعليتها .

ويتضح من كل ذلك مدى صلة التقويم بالأهداف والتخطيط والتنظيم والإشراف ونتائج العملية التعليمية .

أهمية التقويم وأهدافه :

لعمليـة التقويم كعمليـة من عمليـات الإدارة المدرسيـة أهميـة كبيـرة ، وهى وسيلة لتحقيـق أهداف ، وليس هدفا فى ذاته . ويمكـن أن نوجـز ذلك فـى أن التقويم :

١- يبين اتجاه العملية التعليمية ومدخلاتها (الإدارة المدرسية - المدرس - المدرسة - التلميذ - المنهج - الخ) نحو تحقيق الأهداف المرسومة ، ومدى ماتحقق منها ، وتقدير الأساليب والنشاطات المستخدمة ، وبيان مابها من قوة وضعف .

٢- يتيح الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة ، وإدخال تعديلات عليها لتصير أكثر واقعية ، حتى يمكن الوصول إليها .

٣- يكشف عن قيمة الوسائل والطرق والنشاطات التى نسلكها أو نمارسها فى سبيل تحقيق الأهداف .

٤- يشخص مايقابل التعليم من عقبات ومشكلات ، ومايترتب على ذلك من الوقوف على أسباب هذا القصور وتلك المشكلات .

٥- يساعد علي توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التى تقابله ، وتدعيم الجوانب الايجابية فى العملية التعليمية .

٦- يحفز إدارة المدرسة على مزيد من العمل ، ويحفز المعلم على النمو ، والتليمذ المتعلم على التعلم .

٧- يساعد على إحداث تغذية راجعة .

الشروط الواجب توفرها فى التقويم :

هناك عدد من الشروط الأساسية يجب أن تتوفر فى عملية التقويم سواء كان التقويم للمدرسة الابتدائية ككل أو لأى برنامج أو مشروع أو غير ذلك ، ومن أهم هذه الشروط :

١- الارتباط بالأهداف : ويقصد بذلك أن تقوم المدرسة الابتدائية أو منظوماتها الفرعية فى ضوء أهداف هذه المدرسة وأهداف كل منظومة . ولا ينفى ذلك تقويم هذه الأهداف بذاتها للوقوف على مدى تمشيها مع أهداف

المجتمع والتعليم وأهداف المدرسة من حيث الفلسفة والطموحات والواقع وإمكان التحقيق.

٢- الشمول : إذ يجب أن يتناول التقويم كل المدرسة الابتدائية وكل جوانب المنظومة الفرعية المراد تقويمها . ومعنى هذا أن تقويم المدرسة ينبغى أن يعطى صورة واضحة شاملة لكافة النواحي .

٣- الاستمرار : ومعنى الاستمرار أن يبدأ التقويم لأى برنامج أو مشروع من مشروعات المدرسة الابتدائية أو منظوماتها ، منذ تحديد أهدافه ، وتستمر عملية التقويم حتى نهاية التنفيذ .

٤- التعاون : فالتقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل العاملين بالمدرسة الابتدائية وقد يشاركهم موجه القسم وغيره من المسئولين عن هذه المدرسة ، إنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته (ناظر المدرسة وحده مثلا) بعملية التقويم ، أو معلم واحد بتقويم التلاميذ . إن تقويم المدرسة يتطلب تعاون الجميع فى هذه العملية : موجهو المواد الدراسية وموجه القسم وموجهو الشئون المالية والإدارية بجانب ناظر المدرسة ومعلميها وتلاميذها والآباء وغيرهم .

٥- صلاحية أدواته : ذلك أن التشخيص السليم يتوقف علي صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة ، ويعنى هذا أيضا أن تقيس أدوات التقويم مايراد لها قياسه وأن تتسم بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض .

ويتضمن تقويم الأداء :

١- قياس العمل الذى يؤدى ومقارنته بالمعايير أو المحكات الموضوعة .

٢- إعلام الأفراد المسئولين بالتقدير الناتج عن عملية القياس .

٣- تصحيح الانحرافات وتشجيع النواحى الايجابية .

القائمون بتقويم المدرسة الابتدائية :

وسنقتصر هنا على تناول المسئولين عن تقويم المدرسة الابتدائية بالإدارة التعليمية والمدرسة ذاتها فقط ، دون تناول الهيئات الشعبية والهيئات التعليمية المركزية ومن أبرزهم :

١- مدير التعليم الابتدائى بالادارة التعليمية : ويعد المسئول الأول عن الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ومن أهم مسئولياته :

أ- عقد المؤتمرات والندوات وحلقات التدريب لدراسة أهداف المدرسة الابتدائية والمناهج والمواد الدراسية وغيرها .

ب- الإشراف على الأنشطة التربوية .

جـ- الإشراف على المباني المدرسية من حيث توفر الشروط الصحية والتعليمية بها .

د- الإشراف علي المدارس الابتدائية الخاصة للتأكد من تطبيقها للقانون والقرارات الوزارية فى شأن المدارس الخاصة .

و- تقديم تقارير فترية لمدير التربية والتعليم عن المستويات التعليمية وإدارة المدارس الابتدائية والمشكلات التي تواجهها .

٢- رئيس القسم : لكل قسم تعليمي رئيس يشرف على سير العمل فى المدارس الابتدائية التابعة للقسم ، وتنحصر مسئولية رئيس القسم فى معاونة مدير التعليم الابتدائى بالإدارة التعليمية على تنفيذ السياسة التعليمية عن طريق :

أ- دراسة التقارير التى يقدمها موجهو الأقسام عن مدارس القسم ، من حيث : التلاميذ ، وهيئة التدريس ، والعاملون ، والمبانى المدرسية ، التجهيزات ، وغيرها .

ب- اقتراح احتياجات القسم التعليمى ، بشريا وماديا .

جـ- اقتراح الموازنة فى ضوء الاحتياجات والخطة الموضوعة .

د- متابعة سير العمليات التعليمية فى المدارس التابعة للقسم التعليمى .

٣- موجه القسم : ويعد موجه القسم التعليمى الرئيس المباشر لناظر المدرسة الابتدائية . ويقوم الموجه بزيارات ميدانية للمدارس الابتدائية التي يشرف عليها ، حيث يزور الفصول ويوجه المعلمين ، ويقوم العملية التعليمية من كافة جوانبها ، كما يتابع النواحى المتعلقة بالمبنى والتجهيزات والشئون الإدارية والكتب والخامات وغيرها .

ويقدم موجه القسم تقريرا أسبوعيا إلى رئيس القسم التابع له عن نشاطه فى مجالات التوجيه والمتابعة ، متضمنا بيانات المدارس والفصول التى زارها ، وملاحظاته على كل مدرسة ، وأهم المشكلات والعقبات التي لمسها .

٤- موجه المادة : وفى كل إدارة تعليمية موجهون أوائل ، يتبعون وكيل الإدارة ويتولى الموجه الأول مسئولية توجيه المادة الدراسية ومتابعتها ، ويرأس كل موجه أول مادة دراسية عدداً من الموجهين ويقوم كل موجه مادة بزيارة المدارس التى يشرف عليها زيارات استطلاعية وتوجيهية وتقويمية ويهتم موجه المادة بتقويم التحصيل الدراسى للتلاميذ ، وتقويم المدرس نفسه وكتابة تقرير عن المدرسة ، التى يقوم بزيارتها يرفعه إلى الموجه الأول الذى يرأسه .

٥- ناظر المدرسة الابتدائية : إن ناظر المدرسة الإبتدائية في مركز رئيس بالنسبة للعملية التعليمية في مدرسته ، فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة ، وهو الذى يوجه رسم الخطط المختلفة ويتابع تنفيذها وهو الذى يمكنه أن يتعرف على قدرات المعلمين والإداريين ويوجه جهودهم وينسقها ويستغلها كما يذلل الصعاب لهم ليمكنهم من النجاح فى عملهم كمربين .

وناظر المدرسة الابتدائية هو خير من يمكنه الحكم على أعمال المعلمين الذين يعملون تحت رئاسته ، وهو كذلك خير من يمكنه تقويم جهود المدرسة ، وأثرها في التلاميذ والبيئة ومدى انسجامها مع الآباء والاهالى وكل من تخدمهم المدرسة .

٦- المعلم : والمعلم فى المدرسة الابتدائية هو المتعامل المباشر مع تلاميذه ، يهيئ لهم مواقف تعليمية متنوعة ، ساعيا إلى تحقيق أهداف التربية فى المدرسة الابتدائية ، ومن المسلم به أن نجاح مايبذله المعلم من مجهودات فى تربيته لتلاميذه وتعليمهم يتوقف على النتائج التى تكشف عنها عملية التقويم ، والهدف الأساسى من عملية التقويم مساعدة المعلم ذاته - والتلاميذ أيضا - على معرفة مدى التقدم الذى يتحقق نحو بلوغ الأهداف والعوامل التى تؤدى إلى هذا التقدم أو تعوقه ، والجهود التي ينبغى عملها لاستمرار التقدم وإزالة المعوقات .

معنى هذا أن عملية التقويم وسيلة لا غاية فى ذاتها ، إنها عملية تتضمن التشخيص والعلاج ، بل والوقاية أيضا .

وإذا كان التقويم عملية من عمليات الإدارة المدرسية تهدف إلى التاكد من سير العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها ، فإن من أبرز نواحي التقويم ومجالاته بالمدرسة الابتدائية تقويم المعلم وتقويم التلميذ ، وهو ماسنتناوله

بشئ من التفصيل :

أ- تقويم المعلم :

تنبثق أهمية تقويم المعلم من الدور الهام الذى يضطلع به فى العملية التعليمية ومن الأثر الذى يمكن أن يحدثه المعلم الناجح فى هذه العملية ، حتى أنه يقال إن المعلم الجيد يستطيع أن يقدم الكثير فى ظل مناهج متخلفة – كما أن المعلم غير الكفء قد يسئ إلى العملية التعليمية ويسهم فى إفسادها .

وانطلاقا مما سبق الحديث عنه فيما يتصل بشروط التقويم ، نقول إن تقويم معلم المدرسة الابتدائية :

١- يجب أن يشمل كافة الجوانب والمناشط التى يقوم بها ، ولايجب أن ينصب على جانب بعينه ، ويهمل الجوانب الأخرى . ومن الجوانب التى ينبغى أن يعنى بها التقويم الشامل للمعلم نموه العلمى والمهنى والثقافى والأنشطة المختلفة له داخل الفصل وخارجه فى المدرسة والبيئة ، ومدى تصحيحه لما قد يقع فيه من أخطاء وعلاقاته مع التلاميذ والمعلمين والإدارة .. الخ ومظهره العام وأسلوبه فى القيادة وغير ذلك .

٢- ينبغى ألا يقوم به ناظر المدرسة وحده أو الموجه وحده ، ولكن يتم بمشاركة كل من يناط بهم تقويمه من ناظر وموجه ومدرس أول ووكيل مدرسة .

بل إن هناك من يرى أنه يمكن الرجوع إلى التلاميذ الذين يعلمهم ويتعامل معهم . إن المعلم نفسه يمكن أن يقدم لتلاميذه أسئلة مكتوبة يجيبون عنها ، تشتمل على نواح مختلفة تتصل بالمعلم ، عمله وعلاقاته بهم ومعهم وغير ذلك . وقد بينت دراسات علمية مدى الفائدة التى يمكن أن تتحقق من استخدام مثل هذا الأسلوب التوقيمى .

٣- لا ينبغى أن يكون هدفه مجرد الوقوف على نقاط ضعفه وقوته فقط .

ولكن يهدف إلى علاج مواطن الضعف ، وتنمية النواحي الايجابية وأن تأخذ هذه الجوانب حظها من التقدير بدلا من التركيز على السلبيات فقط .

وتقويم معلم المدرسة الابتدائية فى مصر ، يقوم به ناظر المدرسة ، وموجه القسم . وهناك نموذج للتقرير السنوى يتضمن عناصر متعددة على النحو التالى :

محافظة ________

إدارة ________ التعليمية

شئون العاملين - تقارير

بسم الله الرحمن الرحيم

نموذج رقم ٤

التقرير السنوى لعام ١٩ مدرسة : ________

الاسم رباعياً : ________ تاريخ الميلاد : ________

المؤهل الدارسي : ________ الوظيفة الحالية : ________

الدرجة المالية : ________ تاريخ التعيين : ________

حضور برامج التدريب ونتائجه : ________ الجزاءات التى وقعت خلال العام : ________

عناصر التقدير		النهاية العظمى	تقدير الرئيس بالرقم	تقدير الرئيس بالحروف	تقدير المدير المحلى بالرقم	تقدير المدير المحلى بالحروف	تقدير الرئيس الأعلى بالرقم	تقدير الرئيس الأعلى بالحروف	ملاحظات
الأداء و الانتاج	الإلمام بالعمل	٢٠							
	و تاديته كماً ونوعاً	١٠							
التدريب	حضور برامج التدريب	١٩							
	اجتياز برامج التدريب	١١							
الجزاءات	توقيع جزاء لأكثر من ٥أيام أو أشد	١١							
المجموع		٧١							
المظهر الشخصى والانضباط		٤							
العلاقة بالرؤساء والمرؤسين		٣							
مدى تحمل المسئولية		٢							
المجموع		٩							
القدرة الإشرافية والتوجيهية		٢٠							
المجموع الكلى		٢٠							
مرتبة الكفاية									
توقيع الرؤساء									

ملحوظة : الوظائف التى ليست من طبيعتها القيادة لا ترصد لشاغليها درجة القدرة الإشرافية وحينئذ يضرب مجموع درجات الأداء والانتاج والجزاءات والسلوك × $\frac{١٠٠}{٨٠}$ لاستخدام المجموع الكلى للتقدير منسوباً إلى مائة درجة .

عرض التقرير على لجنة شئون العاملين وقدرت كفاية العامل كالآتى :-

( ) درجة بتقدير ( ) توقيع رئيس اللجنة

إن النظرة الفاحصة المحللة لهذا التقرير ولعملية تقويم المعلم توضح مايلى :

١- إن هذا التقرير يعتبر النموذج الذى يقوم فى ضوئه جميع المعلمين ، مهما تكن تخصصاتهم أو المرحلة التعليمية التى يقومون بالتدريس بها : ابتدائى أو اعدادى أو ثانوى ، بل أنه يستخدم فى تقويم الإداريين كالسكرتير وأمين التوريدات والمعاون وغيرهم .

٢- إنه يقلل من أهمية بعض العناصر ويغالى فى أهمية أخري ومن ذلك أن المظهر الشخصى والانضباط (٤درجات) والعلاقات بالرؤساء والمرءوسين وهم هنا وكيل المدرسة والناظر والموجه والتلاميذ أيضا (٣درجات) ومدى تحمل المسئولية (درجتان) تعتبر جميعا من العناصر التي لا تحظى بتقدير معقول والدرجات المخصصة لها جميعا تسع درجات فقط . هذا علي حين أن مجرد حضور برامج التدريب تخصص له ١٩ درجة ، واجتياز هذه البرامج ١١درجة .

٣- إن الملحظ المذكور فى نهاية التقرير عن الوظائف التي ليست من طبيعتها القيادة لا ترصد لشاغليها درجة القدرة الإشرافية يعود بعملية الإشراف والقيادة والتقويم إلى مراحلها الأولى ، لأن مضمون هذا الملحظ ينطبق من وجهة نظر مصممى هذا النموذج - على المُعلمين ، لأنهم كما ترى الوزارة من شاغلى الوظائف التى ليست من طبيعتها القيادة وهو مفهوم متخلف .

٤- إن الاهتمام فى هذا التقرير وفى عملية تقويم المعلم يركز على الجانب الإنتاجى من عمل المعلم ويقلل من أهمية جوانب أخرى كالعلاقات مع الآخرين ، بل ويغفل أخرى كالدور القيادى للمعلم .

٥ - إن تقويم المعلم فى مصر عملية فوقية ، لادور للمعلم فيها ، بل إنه يمكن القول بانه قلما تعطى الفرصة للمعلم لمراجعة الناظر والموجه فى التقرير ، وهو إن فعل ذلك قد يتعرض للاضطهاد منهم ومن غيرهم .

٦- إن التقويم يراعي الجوانب السلبية أكثر من الايجابية . إذ إنه على الرغم من تخصيص إحدى عشرة درجة للجزاءات ، فإنه لم يخصص أى درجات للتفوق والابتكار والانجاز .

ثانيا : تقويم التلميذ :

تهدف عملية تقويم تلميذ المدرسة الابتدائية إلى الكشف عن اتجاهات نموه والعوامل التى تؤثر فى هذا النمو ، حتى يستطيع المعلم وضع خطة للخبرات

التعليمية التى يقدمها إلى تلميذه ، وحتى يحسن توجيه نشاطه وعلاج نواحى الضعف ودعم نواحى القوة .

ويشمل تقويم تلميذ المدرسة الابتدائية :

١- تقويم القدرات العقلية باستخدام اختبارات الذكاء واختبارات القدرات الطائفية والخاصة وتقويم اتجاهاته وميوله .

٢- تقويم العمل المدرسى للتلميذ باستخدام أدوات متعددة ، منها الامتحانات

ولأن الامتحانات المدرسية أداة هامة من أدوات القياس والتقويم فإنها لاينبغى أن تنصب على جانب واحد من جوانب العمل المدرسى ومن هنا كانت ضرورة تنوع أدوات القياس والتقويم لتشمل الاختبارات التحصيلية من اختيارات المقال والاختبارات الموضوعية ، وملاحظات المعلمين ، والسجلات والتقارير وغيرها .

ويتم تقويم تلاميذ المدرسة الابتدائية فى مصر على النحو التالى :

أ- امتحان أخر العام.

ب- أعمال السنة ، ويكون توزيع الدرجات المخصصة لها على الاختبارات التحريرية الشهرية ، والاختبارات الشفوية والأعمال المنزلية والأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية .

وبعد ، فإننا يمكن أن نقرر أن إدارة المدرسة الابتدائية تهتم بالأفراد من تلاميذ ومعلمين وموظفين وعمال ، وتهتم بالمنهج وطرق تنفيذه ومايدور داخل الفصل ، وبين جدران المدرسة ، ومايتم خارجها بإشرافها كالرحلات والزيارات مثلا ومايتطلبه ذلك من عمليات إدارية لايمكن الاكتفاء ببعضها والاستغناء عن البعض الأخر ، باعتبار أن إدارة المدرسة الابتدائية ليست غاية فى ذاتها ولكنها وسيلة لتحقيق أهداف هذه المدرسة .

هوامش الفصل الرابع ومراجعه

١- أبو الفتوح رضوان :منهج المدرسة الابتدائية - دار القلم- الكويت - ١٩٧٣

٢ - سعد دياب : الإشراف الفنى في التربية والتعليم - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٣

٣ - سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧١ .

٤ - كيمبول وايلز : نحو مدارس أفضل - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨٢ .

٥- محمد حامد الأفندى : الإشراف التربوى - عالم الكتب- القاهرة - ١٩٧٦

٦ - محمد سليمان شعلان وآخرون : الإدارة المدرسية والإشراف الفنى - مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة - ١٩٦٩ ..

٧ - محمد لبيب البنحيحى : الأسس الاجتماعية للتربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٢ .

٨- مصطفى متولى : الإشراف الفنى فى التعليم ، دراسة مقارنة - دار المطبوعات الجديدة الاسكندرية - ١٩٨٣ .

٩ - وزارة التربية والتعليم : دليل المدرسة فى الشئون المالية والادارية - القاهرة - ١٩٧٩ .

10 - William H. Burton and lws J.Brueck - ner : Supervision , A social Process - Appleton - Century - Crofts , Inc. - New York - 1955

الفصل الخامس

مدير المدرسة الابتدائية (*)

* كتب هذا الفصل الدكتور احمد محمد غانم

يعتبر مدير المدرسة بصفة عامة ، أهم عناصر الادارة ، ويمكن تصور اهمية دور مدير المدرسة بالنظر إليه من اكثر من منظور . فإذا نظرنا الى هيكل الادارة فى المدرسة على انه هرم مدرج له قمه وله قاعدة ، فإن مدير المدرسة يتربع على قمة هذا الهرم الادارى المتدرج فى السلطة من أعلى إلى أسفل . وإذا نظرنا إلى ادارة المدرسة على انه دائرة ، لها مركز ولها محيط ، فإن مدير المدرسة يعتبر هو المحور لهذه الدائرة ومركزها فهو يقع فى مكان متوسط يتيح له الرؤية والتوجيه لكل أجزاء هذه الدائرة من محورها إلى محيطها . وبالنظر إلى ادارة المدرسة باعتبارها مجتمع انسانى له قيادة ، فإن مدير المدرسة هو أحد هذه الأركان واهمها ، وتعتبر هذه الأركان ناقصة بدونه . وعند النظر إلى الادارة على انها عمليات إدارية تشمل التخطيط ، والتنظيم ، والرقابة ، والتقويم ، فان مدير المدرسة هو البادئ لهذه العمليات ومحركها .

ويرى البعض أن وظيفة مدير المدرسة من أهم وأخطر هذه الوظائف فى السلم الوظيفى بناءاً وجهداً وشقاءاً ، ولكنها مجزية فى أثرها الطيب وفيما تؤديه من خدمات للدوله وما تضفيه على صاحبها من فخر وأثر لا يزول . (١)

ويرى كولسون ١٩٧٦ (Coulson, 1976) أن مديرى المدارس الابتدائية يشعرون بدون شك ان المدرسة هى مدرستهم (بمعنى يملكونها) وأنهم مسئولون عما يحدث فيها ، ويعنى ذلك أن مديرى المدراس الابتدائية يتوقعون أن يحددوا الفلسفة الأساسية للمدرسة ويشكلون المدرسة وفقاً لآرائهم ومعتقداتهم ... كما أن مديرى المدارس كانوا يظهرون على أنهم إما أن يكونوا مؤلفين ، أو مهندسين معماريين (أو كلاهما) للوثائق التى تعبر عن اهداف المدرسة ، وسياسات المناهج فيها وتوضيح موقفها امام الآباء . اكثر من هذا فإن هيئة التدريس والمديرين أدركوا أنه شئ مشروع لأن يتوقعوا أن المديرين يشعرون بأن عليهم رسالة يجب تأديتها تجاه المدرسة . (٢)

من هو مدير المدرسة :

فى نظم التعليم التى تنمو نحو لامركزية الإدارة يعتبر مدير المدرسة بصفة عامة ، إنه القائد الادارى والأكاديمى للمدرسة والذى له استقلالية جديره بالاعتبار فى تقرير تنظيمها ومناهجها والهيئة القائمة عليها . ومع ذلك فهو مقيد بعدد من الضوابط والتوازنات التى تمارس بواسطة مجلس حكومة المدرسة Governing body والاتجاهات الخاصة بهيئة التدريس ، والآباء ، والسياسة الكلية للسلطات التعليمية المحلية . (٣)

وفى نظم التعليم التى يغلب عليها الطابع المركزى كنظام التعليم المصرى فإنه يمكن تعريف مدير المدرسة على أنه :

القائد المحلى لمدرسته والذى يقوم بتنفيذ السياسة التعليمية العامة للدولة عن طريق ما يتاح له من موارد بشرية ، وموارد مالية ، وفقا للمعايير السائدة فى هذا النظام فهو الذى ينقل ويترجم لمرؤسيه قرارات المستويات الاعلى ، وبحكم تأثيره ونفوذه عليهم يستطيع أن يكون الطريقه التى يمكنهم بها تنفيذ هذه السياسة .

ومدير المدرسة الابتدائية لا يختلف كثيراً فى دوره وطبيعة عمله عن مديرى المدارس الاخرى التى تعلوها فى السلم التعليمى إلا بقدر اختلاف طبيعة المرحلة ويمكن التعرف على مدير المدرسة الابتدائية من خلال بعض الخصائص العامة للمدرسة الابتدائية ، والتى يمكن توضيح أهمها فيما يلى :

١- المدرسة الابتدائية لها طابع محلى فهى توجد على مستوى قطاع سكنى صغير الحجم والعدد . فالحى أو القرية توجد فيه مدرسة ابتدائية واحدة أو أكثر ومدير المدرسة وفقاً لهذا يكون معروفا لأكثر أهل المنطقة التى توجد بها المدرسة ، وفى بعض الأحيان تكون هناك علاقات اجتماعية ورسمية مع أهل المنطقة والهيئات الرسمية بها .

٢- المدرسة الابتدائية فى العاده مدرسة صغيرة الحجم (وإن كان هذا لا يمنع من وجود مدارس ابتدائية كبيرة ولكن هذا ليس هو القاعدة) وعلى هذا فالمدرسة الابتدائية مجتمع صغير تسود فيه العلاقات المباشرة بين مدير المدرسة والعاملين معه وبين العاملين بعضهم البعض . وقد تتطور هذه العلاقات إلى أن تكون علاقات قوية خارج أسوار المدرسة بين هؤلاء العاملين .

٣- المدرسة الابتدائية تتشكل إلى حد ما بنوع البيئة التى توجد بها ، وقد كان هذا هو طابع المدرسة الابتدائية قبل تطبيق نظام التعليم الاساسى ، الا أنه ازداد وجودا (ولو بشكل ظاهرى) بعد تطبيق نظام التعليم الأساسى .

ويمكن تعريف مدير المدرسة الابتدائية بشكل عام على أنه :

قائد تربوى يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها منه طبيعة الأدوار التى يتوقع منه ممارستها فى إدارته للمدرسة ، لبلوغ أهدافها المنشودة فى أجواء من الأمن والارتياح (٤)

وللتفرقة بين لقب «ناظر المدرسة ، ومدير المدرسة» فى مصر ، يجب أن ندرك أن الأول يطلق على جميع من يتولون رئاسة العمل فى مدارس التعليم

العام بأنواعه ، إلى أن يصلوا إلى درجة وظيفيه ومالية معينه فإذا تجاوزها أطلق عليهم اللقب الثانى . تماما كما هو الحال بالنسبه لمديرى المدارس الثانوية وغيرها (٥)

مدير المدرسة الفعال (من السمات والخصائص إلى السلوك والافعال) :

لقد كانت هناك جهودا منتظمة وأولية بواسطة العلماء فى مجال العلوم الاجتماعية لمحاولة تحديد سمات وخصائص القاده والمديرين فى المؤسسات والمنظمات العامة ، وفى المؤسسات التعليمية ايضا . واذا كان القادة هم القله ، والكثرة هم التابعين لهم ، فإن هذا لا يعنى ان القادة لهم سمات وخصائص تجعلهم فى فئة خاصة تختلف عن الكثرة من الناس . وهذه الرؤية التى تؤكد ان القادة يولدون - ولا يصنعون - ما زالت شائعة بين كثير من الناس حتى يومنا هذا ، حتى ان البعض يظن ان القادة اناس لهم سمات خاصة وانهم يتميزون بالشجاعة ، والعدوانية ، والحسم، والتميز عن الآخرين .

لقد كان التأكيد على سمات القائد فى محاولة لتحديد مجموعة من الخصائص العامة التى تتيح للقائد ان يكون قائداً ذا فعالية فى جميع المواقف . وكانت هذه السمات تبدو وكانها هامة بصفة عمومية ويجب ان تتوفر فى اى قائد ناجح . هذه السمات مثل طول القامة ، التألق ، الانبساطية (عكس الانطوائية) الذكاء ، والثقة بالنفس بدرجة اكبر من غير القادة ، ومع ذلك فكثير من القادة المشهورين فى التاريخ لم تكن لهم كل هذه السمات مجتمعه .

ومن اهم الدراسات التى اجريت فى هذا المجال الدراسات التى قام بها رالف ستوجدل R. Stogdill فقد قام بمسح للدراسات التى اجريت على موضوع القيادة حلل فيه ١٢٤ دراسة سابقة وكان من اهم النتائج التى توصل اليها بصفة عامة :

١- ان من يقوم بدور القيادة يتفوق على مجموعته من حيث الذكاء ، والقدرة العقلية ، والاستقلال فى تولى المسئولية ، والنشاط الاجتماعى ، والمكانه الاقتصادية والاجتماعية .

٢- ان الصفات والمهارات المطلوبة فى القائد تتوقف بدرجة كبيرة على متطلبات الموقف الذى يقوم فيه بدور القيادة .

ومع هذا فإن كتب الادارة لازالت تتناول الصفات الشخصية اللازمة للنجاح فى العمل الادارى وتتفق مع هذا ايضا كتب الادارة المدرسية فى

تناولها للصفات الشخصية لمدير المدرسة بإعتبار ان السمات بمفردها كفيلة بتحقيق النجاح فى الادارة المدرسية .

ومن أهم هذه الخصائص والسمات التى يعتقد إنها لازمة لمدير المدرسة الناجح فى عمله توفر الصحة الجيدة بجانبها الجسمى والنفسى ، إذ ان ذلك يزيد من فرص النجاح للمدرسة باعتبار ان هناك ارتباط وثيق بين الصحة الجسمية والصحة النفسية للفرد لان كلا منهما قد يؤثر على الجانب الآخر ، ويتاثر به ، وتساعد القوة الجسمية الفرد على تحمل ضغط العمل الشديد لفترة طويلة كما تساعده صحته النفسية على الاحتفاظ بأعصابه سليمه تحت هذا الضغط الشديد واحتفاظه بقدرته على التركيز فى التفكير وإصدار الأحكام السليمة كذلك يلزم مدير المدرسة ان يهتم بمظهره الشخصى ويعتنى به فهذا المظهر ضرورى لانه عامل هام فى التاثير على الآخرين واعطائهم انطباع طيب . (ولو أنه قد يكون انطباعاً مؤقتا) ومن الصفات الهامة التى ينبغى توفرها فى مدير المدرســة الطلاقة اللفظية ، والقدرة على التفكير لانه وسيلة هامة فى نقل افكاره للآخرين . كما ان قوة شخصيته وقدرته فى التأثير على الآخرين وجذب ثقتهم فيه من الصفات الهامة اللازمة لنجاح مدير المدرسة . يضاف إلى ذلك قدرته على تكوين علاقات انسانية نشطه . وأن يكون مشهوداً بحسن السمعه والشرف وأن يكون قادراً على الحسم والبت فى الأمور والوصول إلى قرارات سليمة وحكيمة . (١)

وقد تحول الفكر الادارى من نظرية الخصائص والسمات إلى نظرية السلوك والافعال ، إلا أن الخصائص والسمات مازالت تطبيقاتها سائدة وبصفة خاصة عند اختيار مديرى المدارس .

وبتحول الفكر الادارى عن نظرية السمات والخصائص إلى نظرية السلوك والافعال ، بهدف اختبار العلاقة بين سلوكيات القائد ورضى المرؤسين وانجازاتهم اصبح هناك دليلاً على ان القائد الفعال لا يبدو انه ذو سمات خاصة مميزة ، وقد حاول الباحثون ان يعزلوا السلوك الذى يجعل القائد فعالاً .

كيف ينفذ القائد المهام الموكله اليه ؟ كيف يتقن المهام المطلوبة منه ؟ كيف يقوم بالاتصال وحث المرؤسين على العمل والانجاز ؟

وقد اتفق مدخل السمات والخصائص مع مدخل السلوك والافعال فى ان هناك طريقة واحدة افضل للقيادة . واختلف عنه فى انه إذا كانت السمات تورث فإن السلوكيات والافعال يمكن تعلمها واكتسابها .

وتتجه بحوث الادارة فى مجال القيادة فى الوقت الحالى إلى النظرية الموقفيه التى تختبر العلاقة بين سلوك القائد (المدير) ومرؤسيه ، وبين الخصائص والموقف الذى توجد فيه الاطراف كلها .

وظائف مدير المدرسة :

يمكن النظر إلى وظيفة مدير المدرسة من جانبين الجانب الاول باعتباره قائداً لجماعة هى مجموع العاملين بالمدرسة ، وباعتباره مديراً يقوم بعدد من الوظائف والانشطه التى تمليها عليه طبيعة الدور المنوط به كمدير للمدرسة .

ويمكن توضيح هاتين الوظيفتين فيما يلى :

الوظيفة القيادية : لقد تحول الاهتمام (كما بيننا سابقاً) من النظر إلى القائد بعتبار أنه شخص له خصائص وسمات إلى انه شخص له وظائف يجب ان ينجزها ومن هذا المنظور فإنه لكى تحقق الجماعة اهدافها فإن القائد يجب ان يقوم بوظيفتين أساسيتين هما :

الأولى : هى انجاز المهمة المتعلقة به ، وهى وظيفة حل المشكلات .

الثانية : هى الحفاظ على تماسك الجماعة (الوظيفة الاجتماعية) وقد يكون هناك قائد يحرص على الوظيفة الاولى وآخر يحرص على الوظيفة الثانية . أما القائد الفعال فهو الذى يحرص على أداء الوظيفتين معاً .

الوظيفة الادارية : على المستوى الاجرائى فإن مدير المدرسة يقوم بعدد من الوظائف الادارية والتى يقود فيها عمليات التخطيط ، والتنظيم والرقابة ، والاشراف ، والتقويم . وهو فى ممارسة لهذه الوظائف يقوم بإجراءات مثل الحديث أو الكلام أو الكتابة أو القراءة أو التوقيع أو السفر أو إجراء المقابلات أو حضور الاجتماعات أو التحدث فى التليفون . وتكون النتيجة المترتبة على ذلك تتعلق بالكفاءة والانتاجية والخطط والعمليات والأهداف والسياسة والمشكلات وما يتصل بالتغيرات التى تحدث فى المدرسة (٧) .

انماط القيادة الإدارية فى المدرسة :

هناك العديد من التصنيفات التى تضع القيادة الادارية تحت مسميات مختلفة ، إلا انه يجب الاشارة إلى ان هذه الانماط هى فى الغالب من صنع الدارسين والمنظرين فى علم الادارة وغيرها من العلوم الأجتماعية . إلا انه يمكن القول ان هناك من المديرين من تغلب عليهم سلوكيات وافعال تجعلهم اقرب إلى أن يوضعوا تحت هذا النمط أو المسمى . وخلاصة القول انه يجب التعامل مع هذه التصنيفات المتبعة فى دراسة القيادة بشئ من الحذر والاحتياط .

وتورد هناك ثلاثة من أهم هذه التصنيفات المتبعة فى دراسة القيادة الادارية

أولاً : التصنيف وفقا لمصادر السلطة : بنى هذا التصنيف على أساسا مصادر السلطة الثلاث التى حددها عالم الاجتماع الالمانى الشهير "ماكس ويبر" Max Weber

(أ) النمط التقليدى : Traditional Type

وتقوم القيادة التقليدية على اساس تقدير الحكمة والخبرة التى تتولد عن طريق كبر السن . ويقوم هذا النمط على اساس الصورة الابوية لشخص القائد ، وهذا النمط يسود فى المجتمعات القبلية والريفية . ويقوم على المحافظة على الوضع الراهن ومقاومة التغيير .

ولعل اختيار نظار المدارس الابتدائية فى كثير من بلاد العالم ما زال يأخذ بمبدأ الأقدمية فى الخدمة بالتعليم كشرط من شروط الترشيح لهذه الوظيفة تأثراً بهذا النمط من القيادة .

(ب) النمط الجذاب: Charasimetic Type

وتقوم القيادة فى هذا النمط على أساس امتلاك القائد لخصائص وصفات معينه يندر وجودها فى غيره من الناس ، وقد تكون هذه السمات هى امتلاك القائد لصفات شخصية تجعله محبوبا من الناس لتمتعه بقوة سحرية جذابة ومغناطيسية للغير ، وينظر اليه تابعيه على انه يتمتع بقوة بدنية وعقلية خارقة للعادة ، وتقوم علاقاتهم به على اساس انه الشخص الوحيد الصالح للقيادة ، ولذلك فهم يكنون له عظيم الاحترام وكامل الولاء .

ويغلب هذا النمط فى التجمعات الشعبية والمنظمات غير الرسمية والحركات الاجتماعية وكذلك عقب الثورات مباشرة . وقد مرت كثير من بلاد العالم المتقدم بهذا النمط فى فترات تاريخية سابقة . وقد اختفى هذا النمط إلى حد كبير فى هذه البلاد وظهر بدلاً منه النمط العقلانى ، إلا انه فى كثير من بلاد العالم المتخلف الذى يطلق عليه الدول النامية أو دول العالم الثالث فمازال هذا النمط قائما . وينعكس ذلك بطبيعة الحال على اختيار القيادات الادارية ومنها مديرى ونظار المدارس الابتدائية وغيرها .

(جـ) النمط العقلانى Rational Type

ويستمد هذا النمط سلطته من المركز الوظيفى الذى يعتمد على سيادة القوانين واللوائح المنظمة لدور القائد وطبيعة اختياره .

وتعتبر السلطة والمسئولية من المعايير المرعية فى هذا النمط ويتبع ولاء العاملين معه للأصول والقواعد المرعية الثابته وليس للاعتبارات الشخصية .

ويسود هذا النمط فى الدول المتقدمة ويقل فى الدول المتخلفة ويعتبر تحول الدول من اختيار قادة المؤسسات فيها على اساس العقلانية خطوة هامة نحو ترسيخ التطبيقات الادارية السليمة فى هذه البلاد.

ثانياً : التصنيف وفقاً للسلوك والافعال الادارية السائدة : وينقسم مديرى المدارس فى هذا التصنيف إلى ثلاث انماط ايضا هى :

(أ) النمط الديمقراطى Democratic Type

ومن أبرز مظاهر سلوك المدير الديمقراطى ما يلى :

- إيمانه بمشاركة تابعيه فى صنع وإتخاذ القرارات ، ولذا يشعر العاملون معه ان عليهم التزاماً قوياً بالتنفيذ .

- يفوض جزءاً من سلطاته إلى من يليه من المرؤسين متى شعر بأهليتهم لهذا التفويض .

- يقيم مجموعة من العلاقات الانسانية القائمة على الفهم والادراك للعوامل التى تحفز العاملين وتزيد من دافعيتهم للانجاز .

- اشراك المسئولين معه فى حل مشكلات المدرسة مع تقبل النقد البناء بهدف تحسين العمل وحل المشكلات .

(ب) النمط التسلطى Authorterian Type

ويتميز هذا النمط بعدد من الملامح اهمها :

- تركيز السلطة فى يد مدير المدرسة وعدم تفويضها مهما كانت الاحوال ، وبذا فإن على المرؤسين الرجوع اليه فى كل صغيرة وكبيرة .

- الالتزام بالقواعد واللوائح والاجراءات مع عدم المرونه عند التنفيذ .

- العزله والانغلاق وعدم الاتصال مع المجتمع المحيط بالمدرسة .

- إصدار التعليمات وعلى الجميع تنفيذها دون مناقشة .

(جـ) النمط الترسلى (الفوضوى أو المتساهل) Laissez - Faire

ويتميز هذا النمط بما يلى :

- تفويض كل السلطات أو أغلبها إلى المرؤسين مع إعطائهم قدراً كبيراً من حرية التصرف حتى تبدو هذه التصرفات وكأنها متعارضة .

- تتعطل أغلب الاجراءات والقواعد والنظم وتحل محلها الرغبات الشخصية وتسود الفوضى فى التصرفات .

- لا يُفهم هذا النمط على انه وسيلة فعالة لاعتماد المرؤسين على أنفسهم ، بل يُفهم على ان المدير يعتبر عاجزاً عن ادراة المدرسة على الوجة السليم .

وقد يدرك البعض وفقا لهذا التصنيف ان مدير المدرسة اما ان يكون ديمقراطيا ، أو متسلطاً ، أو متساهلاً في إدارته للمدرسة على طول الخط وفى جميع الاحوال الا ان الواقع يشير إلى ان هناك مدير المدرسة الذى يغلب على تصرفاته السلوك الديمقراطى في حين انه قد يتصرف بطريقة ديكتاتورية فى موقف آخر ، وقد يكون متساهلاً أو حتى فوضوياً فى موقف ثالث .

ويرى (بوارب) انه لا يمكن القول بأن ثمه ناظراً يدير مدرسته متبعا سياسة واحدة فقط فالادارة الاوتوقراطية تنجز العمل بسرعة اما الاسلوب الديمقراطى فعلى الرغم من صعوبته إلا أنه يصبح على قدر كبير من الفعالية بمجرد ان يبدأ العمل به . والنظار الذين لا يتوافر لديهم الشعور بالامن هم غالباً الذين يلجأون إلى استخدام السلوك الاوتوقراطى فى معاملاتهم للمعلمين والتلاميذ على السواء (٨)

وتدل التجارب والابحاث التى قام بها عدد من المشتغلين بعلم الاجتماع ان :

- القيادة الديكتاتورية او التسلطية يترتب عليها روح معنوية منخفضة وانتاج عإلى .

- القيادة الفوضوية يترتب عليها روح معنوية عالية وانتاج منخفض .

ومرجع ذلك ان الانتاج فى الجماعة الفوضوية يتسم بالضعف والاضطراب فى حين انه فى الجماعة الديكتاورية يسود عدم التعاون بين الافراد . أما فى الجماعة الديمقراطية فقد يبدو ان انتاجها فى أول الامر يكون اقل من الجماعة الديكتاتورية غير انه لا يلبث ان يزيد ويتفوق عليه نتيجة التعاون بين الافراد فى غياب القائد ، ونتيجة تكوين صداقات وعلاقات انسانية طيبة بين الاعضاء والقائد (٩)

ثالثاً : تصنيف حديث للقادة والمديرين : حيث ان المديرين يختلفون فى اساليبهم القيادية ، فإن كثيراً من الدراسين قد اتفقوا على أنه يمكن التمييز بين ثلاثة أساليب (انماط) قيادية هى :

(أ) النمط المتحفظ Conservative

ويتصف هذا النمط بعدد من الخصائص يمكن ابرازها فيما يلى :

- يعتقد القائد انه الرئيس وبصفته هذه فهو الذى يتخذ القرارات .

- يعتقد انه هو المسئول الاساسى عن العمل .
- يضع تفاصيل العمل ويوزع المهام تفصيليا على المرؤسين .
- يلاحظ الاداء تفصيليا ويباشر بنفسه متابعة تقدم العمل التنفيذى .
- يستخدم التعليمات والاوامر الكتابية الرسمية كوسيلة اساسية فى الاتصال بالمرؤسين .
- يميل القائد المتحفظ إلى الاعتقاد بأن لولا تدخله الشخصى فسوف يعمل الأفراد على التهاون والتكاسل وأنه لابد من الرقابه على العمل .

(ب) النمط المتحرر Liberal

ويتصف بعدد من الصفات :

- يعتقد القائد المتحرر ان واجبه الاساسى هو خلق مناخ العمل الذى يساعد الافراد على أداء واجباتهم من خلال مبادراتهم الذاتية واعتمادهم على جهودهم الخلاقة .
- يعتقد أن دوره يتلخص فى البعد عن التفاصيل التنفيذية. ويميل بالتالى إلى تفويض السلطات للعاملين .
- يعتقد ان الحوافز المرتبطة بتنمية الفُرد (التدريب ، الترقيه ، تحمل مسئوليات جديدة) اجدى من التهديد والعقاب ومن ثم فإن القائد المتحرر يباشر عمله كالتالى :

* يوفر للعاملين معلومات كاملة عن العمل وظروفه الجيد منها والسئ .
* يراقب الحالة المعنوية للمرؤسين ويحاول دائماً تحسينها .
* يشاور ويدرب ويعمل على تنمية مرؤسيه .
* يحاور ويحادث مرؤسيه .

(جـ) النمط المرن Situational

وهنا نجد أن القائد لا يتميز بنمط قيادى معين وثابت وإنما يغير اساليبه ووسائله فى التاثير بحسب المواقف والظروف السائدة (١٠)

وقد أوضحت الدراسات والتجارب المعاصرة ان لكل من الانماط السابقة مزاياه وعيوبه ، وأن افضلها هو النمط المرن الذى يتناسب ويتلائم مع المواقف المختلفة ولا يتجمد عند اسلوب ثابت . الا أنه يمكن القول ان هناك خصائص للقائد فى المنظمات وفى حدود الجماعات الانسانية هى :

١- الاحساس باتجاهات وميول الافراد .

٢- القدرة على التحليل والتجريد والمنطق والعقلانية .

٣- القدرة العاطفية والاستقرار العاطفى للقائد .

٤- الادراك الواسع والمنظم .

٥- المعرفة والتعليم الجيد .

٦- خصائص الشخصية الفعالة المؤثرة . (١١)

اختيار مدير المدرسة الابتدائية :

يعد القرار الخاص باختيار مديراً للمدرسة من أهم القرارات التى تؤثر على تحقيق المدرسة لفاعليتها فمدير المدرسة يقوم بدور هام وحرج لنجاح المدرسة أو فشلها فى تحقيق اهدافها . كما تعد عملية الاختبار من العمليات التى تتصف بالصعوبة وذلك لتعدد العوامل التى يمكن عن طريقها اصدار الحكم على شخص ما بانه صالح لهذه الوظيفة فمدير المدرسة يجب ان تتوافر فيه هذه القدرات خاصة وإن الحكم الدقيق على مدى توفر هذه القدرات والمهارات العالية المتوقعة ليس أمراً ميسوراً .

وتتعلق صعوبة الاختيار فى أن الذى يرشح لهذه الوظيفة للمرة الأولى لا تتوافر عنه بيانات او مؤشرات توضح مدى اهليته لقيادة العمل المدرسى . فما هو متوافر عن هذا المرشح يوضح مدى نجاحه فى عمله السابق كمدرس او مدرس أول ، والتدريس يختلف عن ادارة المدرسة . وليس من تكرار القول الادعاء بأن من يصلح للتدريس يصلح لادارة المدرسة . فالتدريس والادارة مهنتان لا مهنة واحدة ، ومن يصلح للأولى ليس شرطاً أن يكون صالحا للثانية .

وقد حدد جلادن Gladen طرقاً متعددة لاختيار القادة ، يمكن الاسترشاد ببعضها فى اختيار مديرى المدرسة الابتدائية ، وهى :

(أ) طريقة الخبرة والدراية : وذلك باختيار مديرى المدارس من بين الوكلاء او المدرسين الاوائل الذين لهم خبرة ودراية اكتسبوها بوجودهم جنباً إلى جنب مع مديرى المدارس الذين عملوا معهم طوال مدة خدمتهم بالتعليم وهذه الطريقة ليست هى الطريقة المثلى فى هذا المجال .

(ب) طريقة المسابقة : حيث تعقد الوزارة امتحانات فنية يتقدم اليها المرشحون لشغل وظيفة مدير مدرسة ثم يجرى لهم ترتيب تنازلى ويرشح الناجحون فى هذا الامتحان وفقاً لهذا الترتيب .

(جـ) المقابلة الشخصية : وهى من اكثر الوسائل التى تتبع لاختيار مديرى المدارس الابتدائية رغم ما يشوبها من كثير من العيوب فيما يتعلق بعدم

الموضوعيه فى الاختيار لقلة الاساليب الفنية للتقويم وكذلك لتدخل العوامل الشخصية وبصفه خاصه فى الدول المتخلفة .

وتقوم المقابلة الشخصية على اساس تقدير مدى مناسبه الشخصى للقيام بدور مدير المدرسة الابتدائية ، ويتم الكشف فيها عن الجوانب الشخصية للمرشح من حيث توافر عدد من السمات مثل الذكاء - الحسم - الثبات العاطفى - مهارات الاتصال ، وذلك بوضع المرشح فى مواقف اصطناعية وتقدير مدى توفر هذه السمات فى المرشح للوظيفة من خلال هذه المقابلة .

ويتم اختيار مديرى المدارس الابتدائية فى مصر على اساس الجمع بين الطرق الثلاث حيث تكون هناك شروط للترشيح للوظيفة تعتمد على توفر الخبرة والدراية بالعمل المدرسى ، مع اجتياز المرشح للبرنامج التدريبى الذى يعقد لهذا الغرض بنجاح ، كما يدخل المرشح مقابلة شخصية امام لجنة تكونها المديريه التعليمية لهذا الغرض .

ويرشح لشغل وظيفة مدير مدرسة ابتدائية من بين وكلاء المدارس الابتدائية بشرط قضاء سنتين على الاقل فى وظيفة وكيل مدرسة ابتدائية ، فإذا لم يتكامل العدد اللازم من الوكلاء المستوفين للشروط شغلت من الوكلاء ثم من المدرسين الاوائل ثم من المدرسين بشرط الاتقل مده اشتغالهم بالتعليم عن ٦ سنوات للحاصلين على مؤهل عال ، و ٨ سنوات للحاصلين على مؤهل بين المتوسط والعالى ، ١٠ سنوات للحاصلين على مؤهل متوسط ، على ان يكون المرشح قد امضى ٦ سنوات على الأقل فى التدريس بالمرحلة الابتدائية . (١٢)

ويرتب المرشحون الناجحون فى الاختبار التحريرى والشفهى والمقابله الشخصية ترتيباً تنازلياً وفقاً لمجموع الدرجات التى حصلوا عليها ووفقاً للاقدمية فى الوظيفة السابقة والمؤهل ، ثم يتم اختيار المرشحين لوظيفة ناظر مدرسة ابتدائية فى حدود الوظائف الشاغرة بالترتيب التنازلى لمجموع الدرجات ومن لم يدركه الدور فى الترقية حتى نهاية العام الدراسى يسقط حقه فى الترشيح (١٣) .

ويعتبر المرقون لوظائف نظار المدارس الابتدائية شاغلين لهذه الوظيفة تحت الاختبار لمدة عام دراسى يتم خلاله تقويمهم ميدانيا ، فمن اثبت التقويم صلاحيته لهذه الوظيفة طبقاً للقواعد والضوابط التى تضعها الادارة العامة للتعليم الابتدائى بالوزارة ، صدر قرار بتثبيته فيها والا أعيد إلى وظيفته السابقة ولا يجوز اعادة ترشيحه لوظيفة النظاره الا بعد مرور عامين دراسيين على الاقل (١٤) .

اعداد مدير المدرسة الابتدائية :

حدد روبرت كاتز Robert Katz ثلاثة انماط من المهارات التى يجب ان يحوزها رجل الادارة ، وهى المهارات الفنية ، والمهارات الانسانية ، والمهارات التصورية ، والتى يرى أن كل المديرين فى حاجة اليها ويمكن الاشارة إلى هذه المهارات فيما يلى :

(أ) المهارات الفنية Technical Skills

ويقصد بها القدرة على استخدام الاساليب الخاصة بمجال تخصص معين وعلى هذا فمدير المدرسة يجب ان يحرز نوعين من هذه المهارات . أولهما مهارات استخدام الاساليب الفنية فى مجال الادارة مثل التخطيط ، والتنظيم ، والتنسيق ، والرقابة ، والاتصال ، واتخاذ القرارات ، والمتابعة ، والتقويم وثانيهما مهارات التعليم والتدريس والتربية مثل مهارات ادارة الفصل وطرق التدريس واستخدام الوسائل المعينه والتقويم .

(ب) المهارات الانسانيه Human Skills

وهى القدرة على العمل مع الناس وحسن قيادتهم ، ويقتضى ذلك فهم الناس ومعرفة ما يدفعهم ويحفزهم على العمل كافراد وجماعات ، ومدير المدرسه فى حاجة الى امتلاك المهارات الانسانية المبنيه على الفهم الصحيح لمن يعملون معه حتى يستطيع ان يقود الجماعه التى يعمل معها بفعاليه .

(جـ) المهارات التصوريه Conceptual Skills

وهى القدرة العقلية على التنسيق والتكامل بين جميع انشطة المدرسة واهتماماتها ويتضمن ذلك قدرة المدير على ان يرى المدرسة ككل بإعتبارها مؤسسة متكاملة ، وان يفهم كيف تعتمد نظمها الفرعية على بعضها اثناء العمل ، وكيف أن التغيير الحادث فى اى جزء منها يؤثر على بقية الاجزاء .

وليس هناك شك فى ان المهارات التى تناولها كاتز Katz تعد ضرورية لكل من يتقلد منصباً ادارياً ولو أنه يرى ان المهارات التصورية اكثر ضرورة للعاملين بالادارة العليا ، والمهارات الفنية اكثر ضرورة للعاملين بالادارة الدنيا ، والمهارات الانسانية ضرورية عند كل المستويات الادارية .

يضاف إلى ذلك ان المهارات الفنية هى اسهل المهارات اكتسابا عن طريق التعليم والتدريب . اما المهارات الانسانية فهى اكثر صعوبة لان تكتسب عن طريق التعليم والتدريب ومع ذلك فإن دراسة علم النفس الاجتماعى تزيد معرفة المديرين عن فهم الناس وما يحفزهم على العمل وبالنسبة للمهارات التصورية فهى اصعب المهارات لان تكتسب . ومع ذلك فإن دراسة مناهج

التخطيط الاستراتيجى تساعد المديرين على زيادة اكتسابهم للمهارات التصورية.

وسائل اعداد وتدريب مدير المدرسة الابتدائية :

يعرف (هندرسون) التدريب بانه «الانشطة المنظمة الموجهة اساسا او كلية لتحسين الأداء المعنى» ويقول هندرسون ان هذا التعريف يتضمن مجالاً من الانشطة فقد يشمل حضور مؤتمر او سماع محاضرة او دراسة مقررات معينه لساعات قليلة او ايام او شهور او سنوات على اساس التفرغ الجزئى او الكامل مع مجموعه من الزملاء وقد يشمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة وقد يشمل مناقشات فردية مع مسئول متمرن على المستوى الشخصى وقد يتضمن برنامجا للقراءة المنظمة والبحث على المستوى الشخصى وقد يشمل عناصر مشتركة من كل ما سبق وقد يؤدى التدريب إلى مؤهلات مهنية وقد يكون خطوة ضرورية قبل تثبيت التعيين فى الوظيفة وقد يكون على أساس اجبارى أو اختيارى وقد يكون من وراءه جزاء مادى أو أدبى وقد لا يكون هناك شئ من هذا على الاطلاق (١٥) .

علاقة مدير المدرسة الابتدائية بالادارة التعليمية :

لا يمكن فهم الادارة المدرسية ، الا فى ظل الادارة التعليمية ، لان (شخصية) المدرسة انما تستمد من شخصية النظام التعليمى كله ولأن الادارة المدرسية نتيجة لذلك ليست كيانا مستقلاً قائماً بذاته ، بقدر ما هى جزء من ذلك الكيان الاكبر وهو الادارة التعليمية (١٦) .

وإذا اردنا فهم العلاقة بين المدرسة والنظام التعليمى فإن مفهوم «النظم» قد يكون مدخلاً مناسباً لفهم هذه العلاقة . ان كل نظام يتكون من نظم فرعية وتحتيه "Subsystem" أو بمعنى آخر ، هناك ما يسمى بالنظام الكبير Macro الذى يتكون بدوره من نظم فرعية أخرى كالتعليم الابتدائى أو الاعدادى أو الثانوى ، وكل هذه تنقسم بدورها إلى نظم فرعية . (١٧)

وإذا كان النظام التعليمى هو المختص برسم السياسة التعليمية فإن المدرسة كمؤسسة تعليمية هى المختصة بتنفيذ هذه السياسة وفى سبيل التاكيد من ان السياسة التعليمية يتم تنفيذها كما وضعتها السلطات التعليمية المركزية فإن هناك أجهزة رقابيه تعليمية تقوم بهذا الدور وعلى ذلك فمدير المدرسة ليس مطلق اليد فى إدارته دائماً وإنما هو مقيد بمناهج محدده وبيئة معينة توجد فيها المدرسة ، بلوائح وقوانين ونظم [illegible]

فنيين وإداريين ، وإمكانيات مالية متاحة ، ويختلف وضع مدير المدرسة فى علاقته بالادارة التعليمية وبالتإلى فى مدى الحرية الممنوحة له ، والقيود التى تفرضها عليه هذه الادارة من مجتمع إلى آخر (١٨) .

دور مدير المدرسة الابتدائية فى تحقيق أهدافها :

إن الوظيفة الأساسية لادارة المدرسة هو تحقيق اهداف المرحلة التى تنتمى اليها المدرسة والادارة الرشيدة هى التى تحقق اكبر قدر من الاهداف باقل قدر ممكن من الجهد والتكلفة (Efficiency) كما تتحدد فعالية Effectiveness المدرسة بمدى قربها أو بعدها عن تحقيق هذه الاهداف المحددة سلفا ولعل مصطلح الفعالية اصبح من أكثر المصطلحات الادارية استخداماً هذه الأيام حتى أصبح المديرون يصنفون اساسا إلى فئتين رئيسيتين هما المدير الفعال أو الاكثر فعالية ، والمدير الغير فعال أو الأقل فعالية .

ونحن نعرف ان القادة يعملون من اجل تحقيق فعالية المؤسسة التى يديرونها ، سواء اكانت منظمة تجارية أو مؤسسة تعليمية ويذكر& Holly Southworth† ان الدراسات التى اجرتها السلطات التعليمية المحلية فى إنجلترا قد حددت اثنى عشر عاملا لفعالية المدرسة الابتدائية ، وكان اول هذه العوامل هو «القيادة الهادفة لهيئة المدرسة بواسطة القادة» وهناك دراسات أخرى فى مجال فعالية المدرسة حددت بعض الخصائص المرتبطة بالقادة الناجحين (١٩) .

وحيث ان الادارة المدرسية لم تعد مجرد تسيير شئون المدرسة سيرا روتينيا ، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام فى مدرسته والتاكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع وحصر حضور التلاميذ وتغيبهم والعمل على اتقانهم للمواد الدراسية لقد أصبح محور العمل فى هذه الادارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والامكانيات التى تساعد على توجيه نموه العقلى والبدنى والروحى كما أصبح يدور ايضا حول تحقيق الاهداف الاجتماعية التى يدين بها المجتمع وهكذا اصبح تحقيق الاغراض التربوية والاجتماعية حجر الاساس فى الاداراه المدرسية (٢٠) .

والمدرسة الابتدائية مؤسسة أنشاها المجتمع لتحقيق أهداف معينة ، ويقع علي مدير المدرسة العبء الاكبر فى تحقيق الاهداف . فنحن فى المرحلة الابتدائية نتعامل مع اطفال نحاول ان نهيئ لهم فرصة النمو الصحيح ، وحين نريد ان نحدد اهداف هذه المرحلة نجد أننا نقدمها فى شكل محاور تجمع بينها النظره المتصله بهذا النمو ويعنى هذا ان التلميذ ذاته هو اهم عامل ناخذه فى اعتبارنا فى هذه المرحلة ومن اهتماماته وميوله وسائر النواحى المتصلة

بطبيعته تكون انطلاقتنا بتربيته ثم من هذه النواحى المتصلة به يكون قرارنا فيما يتصل بمحتوى الحياه الدراسية وطرق التدريس (٢١) وتشمل اهداف المدرسة الابتدائية بصفة عامة أربعة محاور هى :

١- النمو الجسمى .   ٢- النمو العقلى .

٣- النمو الاجتماعى .   ٤- النمو الروحى .

(لمزيد من التفاصيل فى هذا الموضوع ، ارجع إلى الفصل الثانى من هذا الكتاب)

وما يقوم به مدير المدرسة من إنشطة وواجبات ينعكس اثره على تحقيق المدرسة الابتدائية لاهدافها وتبرز أهمية دور مدير المدرسة بدرجة ملحه ، وذلك لان فلسفة التعليم والخطط الدراسية ومحتوياتها والوسائل التعليمية والمبانى المدرسية مهما بلغت القوة من الاهمية فإن فاعليتها فى نهاية الأمر ترتبط بدور مدير المدرسة كقائد تربوى (٢٢) .

معنى الدور Role : «الدور هو مجموعة من الانشطة المرتبطة او الأطر السلوكية التى تحقق ما هو متوقع فى مواقف معينه (٢٣) وعلى هذا فإن محتوى الدور اى مجموعة الانشطة يتحدد بالمتطلبات الوظيفية فى الهيكل الادارى للمؤسسة كما أن السلطة والمسئولية والواجبات تعتبر محاور رئيسية لتحديد محتوى الدور .

وتتميز الادوار بأنه يمكن تعلمها من خلال الاعداد والتدريب للوظيفة كما ان الملاحظة والتقليد والمحاكاه تعتبر وسائل اخرى اقل اهمية فى أداء الدور .

ومدير المدرسة الابتدائية هو اولى الأفراد العاملين بالمدرسة لأن يدرك دوره الاساسى فى المدرسة وبينما يرى بعض المديرين ان مسؤلياتهم تنحصر فى الشئون الادارية والمالية فقط ، فإن البعض الأخر يري ان مسئولياتهم تتسع فتشمل تحسين وتطوير المناهج التربوية واساليب التعليم .

ان الانشطة المتوقع ان يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية متنوعة ومختلفة فى طبيعتها وكذلك فى اهميتها ، ومن اجل ان تتحقق هذه المسئوليات بطريقة فعالة وبكفاءة ، فعلية ان يضع الاولويات نحو تحقيق هذه المسئوليات ، وليس من الضرورى ان تكون هذه الأولويات صحيحة أو خاطئة ، ولكنها فى الوقت نفسه تكون مهمة من اجل تحقيق اهداف المدرسة ، وبالاضافة إلى ذلك فإن مدير المدرسة عليه ان يكتسب تفهما كاملا لهذه المسئوليات التى تقع على عاتقه فى معرفة تحليل كيفية قضاء يومه المدرسى ، وإعادة تكيفه مع جدول المدرسة والعمل المرتبط بالعاملين معه (٢٤) .

ويمكن الوقوف على أهم الادوار التى يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية من خلال دراسة أجريت على عدد من نظار المدارس الابتدائية فى مصر (٢٥) لتحديد أهم الادوار والانشطه التى يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية (الادوار الفعلية) وما هو متوقع منهم اذا توفرت لهم الظروف المثالية (الادوار المتوقعة) .

وكانت اهم مجالات الانشطة المثالية فى هذه الدراسه هى :

- دراسة خطط المرحلة واهدافها والكتب المقررة وأدلة المعلم والنشرات والتوجيهات التى تصدرها الوزارة والمديرية التعليمية بشأن التعليم الابتدائى .
- الوقوف على اراء الموجهين فى اثناء زيارتهم للمدرسة ومناقشة توجيهاتهم وملاحظاتهم عن المدرسه والالتزام بتنفيذها والافادة من كل جديد فيها يرفع من مستوى الاداء وييسر على المعلم مهمته.
- توفير الطمأنينه والشعور بالامن والاستقرار للتلاميذ .
- القيام بزيارات متكرره للفصول بقصد الملاحظة والتشاور .
- متابعة دفاتر الحضور والغياب يومياً لأعضاء هيئة التدريس
- اطلاع جميع العاملين على ما جاء بالنشرات التى ترد للمدرسة والتوقيع عليها بما يفيد العلم مع اثبات التاريخ وحفظها وفهرستها بملفاتهم.
- المحافظة على سلامة المبنى ورونقه .

دور مدير المدرسة كمشرف فنى :

يعرف الاشراف الفنى بانه الوسيلة التى يتم بها تقييم وتقدير جهد المعلم فى العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من أعمال متنوعة ذات صلة بمادة تخصصه ، مع تهيئة الظروف المناسبة لأداء عمله بنجاح (٢٥) .

ويقع العبء الاكبر من عملية الاشراف فى المدرسة الابتدائية على كاهل موجهى المرحلة ، إلا أن هذا لا يمنع من إن مدير المدرسة الابتدائية مسئول أيضاً عن هذه العملية فى حدود ما يتاح له من سلطات وإمكانيات فمدير المدرسة يمثل دوراً قيادياً وكما أنه مسئول عن التخطيط والتنظيم وغيرها من العمليات الادارية فهو مسئول ايضاً عن الاشراف الفنى بصفة تشاركيه .

ورغم أن عملية الاشراف من العمليات الهامة التى يجب ان يأخذها مدير المدرسة الابتدائية فى اعتباره ضمن الادوار المنوط بها لتحقيق اهداف

المدرسة ، إلا أن الواقع يشير إلى أن هذه العملية لا تأخذ حقها منه بسبب المتطلبات الادارية والفنيه الكثيرة وقلة وقته المتبقى بعد مزاولة كل هذه الاعمال .

وإذا كان مديرو المدرسة الاعدادية او الثانوية لا يستطيع ان يشارك فى عملية الاشراف بدرجة كبيرة لتعدد المواد الدراسية وعدم درايته بكل هذه المواد فإن مدير المدرسة الابتدائية يمكن ان يشارك فى عملية الاشراف بصورة اكبر (وخصوصاً فى الصفوف الاولى) بإعتبارهذه الصفوف تعمل بنظام مدرس الفصل . كما ان مستوى المواد الدراسية ليس من الصعوبه بدرجة تجعل مدير المدرسة عاجزاً عن المشاركة فى الاشراف داخل الفصل وإن كان هذا لا يمثل سهولة مطلقة فى الإشراف ولكنه يمثل سهولة نسبية بالمقارنة بمدارس المراحل التعليمية الاخرى الاعلى فى السلم التعليمى .

ومن جهة أخرى فإن مدير المدرسة فى بعض الاحيان قد ينظر إلى ان الاشراف على مدرسى المدرسة هو من اختصاص موجهى المرحلة والمدرسين الأوائل وبالتالى فهو ينظر إلى دوره فى هذا المجال بإعتباره دوراً هامشياً وهذه نظره غير صحيحه بإعتبار ان الهدف من عملية الاشراف هو مساعدة المعلمين بهدف تحسين البرنامج الدراسى والمدير الفعال هو الذى يفهم طبيعة عمل المعلمين وما هو مطلوب منهم حتى يستطيع مساعدتهم عل أداء أدوارهم .

ويرى دونالد توماس Donald Tomas ان مهمة مدير المدرسة هى من أصعب المهام ، وهذا يرجع إلى تنوع وإختلاف الادوار التى يقومون بها ، بالإضافة إلى أن زيادة المعلمين داخل المدرسة ومحاولة تحسين آدائهم فإنه من الصعب ان يجد المدير وقتاً كافياً للتحدث مع المعلم ، أو يجد فرصة مناسبة للتخطيط من أجل العمل المدرسى ، وفوق ذلك كله فنجاح المدرسة يعتمد فى المقام الأول على ما يفعله المعلمون مع التلاميذ فى الفصل وليس ما يحدث داخل مكتب الادارء (٢٧) .

وخلاصة القول ان مدير المدرسة الابتدائية يقع على عاتقه عبء المشاركة فى عملية الاشراف الفنى وان كان الجانب الأكبر من هذه العملية يقع على عاتق الموجه الفنى والمدرس الأول . «وتجمع كل نظريات التربية وإدارة التعليم على أهمية وضع مدير المدرسة فى العملية التعليمية بكافة جوانبها ، ومن بينها عملية الاشراف الفنى ، مع تقدير الدور الذى تقوم به الإدارة المدرسية فيها . فتهيئة الجو الصالح لعمل المعلم ، وهى فى حد ذاتها صورة من صور الاشراف الفنى ، بإعتبار ان محصلتها النهائية هى فائدة النشئ» (٢٨) .

دور مدير المدرسة الابتدائية فى الاشراف الفنى :

يمكن حصر أهم الانشطة التى يجب ان يقوم بها مدير المدرسة الابتدائية فيما يختص بعملية الاشراف فيما يلى :-

- دراسة أهداف المرحلة الابتدائية مع هيئة التدريس .
- دراسة خصائص نمو التلاميذ مع هيئة التدريس .
- دراسة أوضاع التفوق العلمى والتأخر الدراسى وأسبابه .
- العمل على ترقية طرق التدريس والارتفاع بمستوى الاداء داخل الفصل .
- متابعة الانشطة المتصلة بالمواد الدراسية .
- الاهتمام بهيئات التدريس وتشجيع استخدامها .
- متابعة اعمال المدرسين الشفهية والتحريرية .
- زيارة الفصول على مدى العام الدراسى .
- دراسة التقارير الفنية للموجهين مع مدرسى المدرسة .
- معرفة نظم الامتحانات وأساليبها معرفة جيدة .
- التعرف على وسائل تقويم المدرسين فنياً .

هوامش الفصل الخامس ومراجعه

(١) منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان ، سيكولوجية الادارة التعليمية والاشراف الفنى التربوى ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص٢٥

(2) Holly , Petrer & SouthWorth, Geoff., (1989) the Dereloping School , the Flamer Press , London, P. 50 .

(3) Rownteree , Derek , (1981) A Dictionary of Edwcation , Ltarper & Row Publishe London , P. 113 .

(٤) احمد ابراهيم احمد ، الادارة المدرسية (دراسات نظرية وميدانية) دار المطبوعات الجديدة الإسكندرية ، ١٩٨٥ ، ص٩٤ .

(٥) عرفات عبد العزيز ، استراتيجية الادارة فى التعليم (دراسةج تحليلية مقارنة) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، (الطبعة الثانية) ١٩٨٥ ، ص ٣٨.

(٦) وهيب سمعان ومحمد منير مرسى ، الادارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ٩٥

(٧)وهيب سمعان ومحمد منير مرسى نفس المرجع ، ص ٦٨ .

(٨) بوارب بيرس ، ادارة المدرسة الثانوية الحديثة بأمريكا ، ترجمة سامى ناشد ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ص ١٩ .

(٩) احمد ابراهيم احمد ، مرجع سابق ص ٥٥ .

(١٠) على السلمى ، مهنية الادارة فى : عالم الفكر ، م ٢٠ ، ٢٤ ، ١٩٨٩ ، ص ٣٨

(١١) على السلمى ، نفس المرجع .

(١٢) عرفات عبد العزيز ، مرجع سابق ، ص ٢٣٦

(١٣) ابراهيم عصمت مطاوع وأمينه أحمد حسن ، الاصول الادارية للتربية دار المعارف ، القاهرة ، (الطبعة الثانية) ١٩٨٤ ، ص ١٢٦

(١٤) ابراهيم عصمت مطاوع ، نفس المرجع .

(١٥) محمد منير مرسى ، الادارة التعليمية ، أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، ١٩٨٤ ، ص ١٨١ .

(١٦) عبد الغنى عبود ، ادارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٩ ، ص ٧٦ .

(١٧) محمد منير موسى ، الادارة التعليمية ، مرجع سابق . ص ٣٠١ .

(١٨) عبد الغنى عبود ، ادارة التربية وتطبيقاتها القاهرة مرجع سابق ، ص ٧٦ .

(19) Holly , Peter , Op, cit, P. 49

(٢٠) وهيب سمعان ، ومحمد منير مرسى ، مرجع سابق ص ٩٠ .

(٢١) احمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنه) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة (الطبعة الثانية) ، ١٩٧٩ ص ١٣٠ .

(٢٢) احمد ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ١٨٥ .

(٢٣) محمد منير مرسى ، الادارة التعليمية ، مرجع سابق ، ص ١٣٨ .

(٢٤) احمد ابراهيم ، مرجع سابق ص ١٤٧ .

(٢٦) عرفات عبد العزيز ، مرجع سابق ، ص ٣٢٢ .

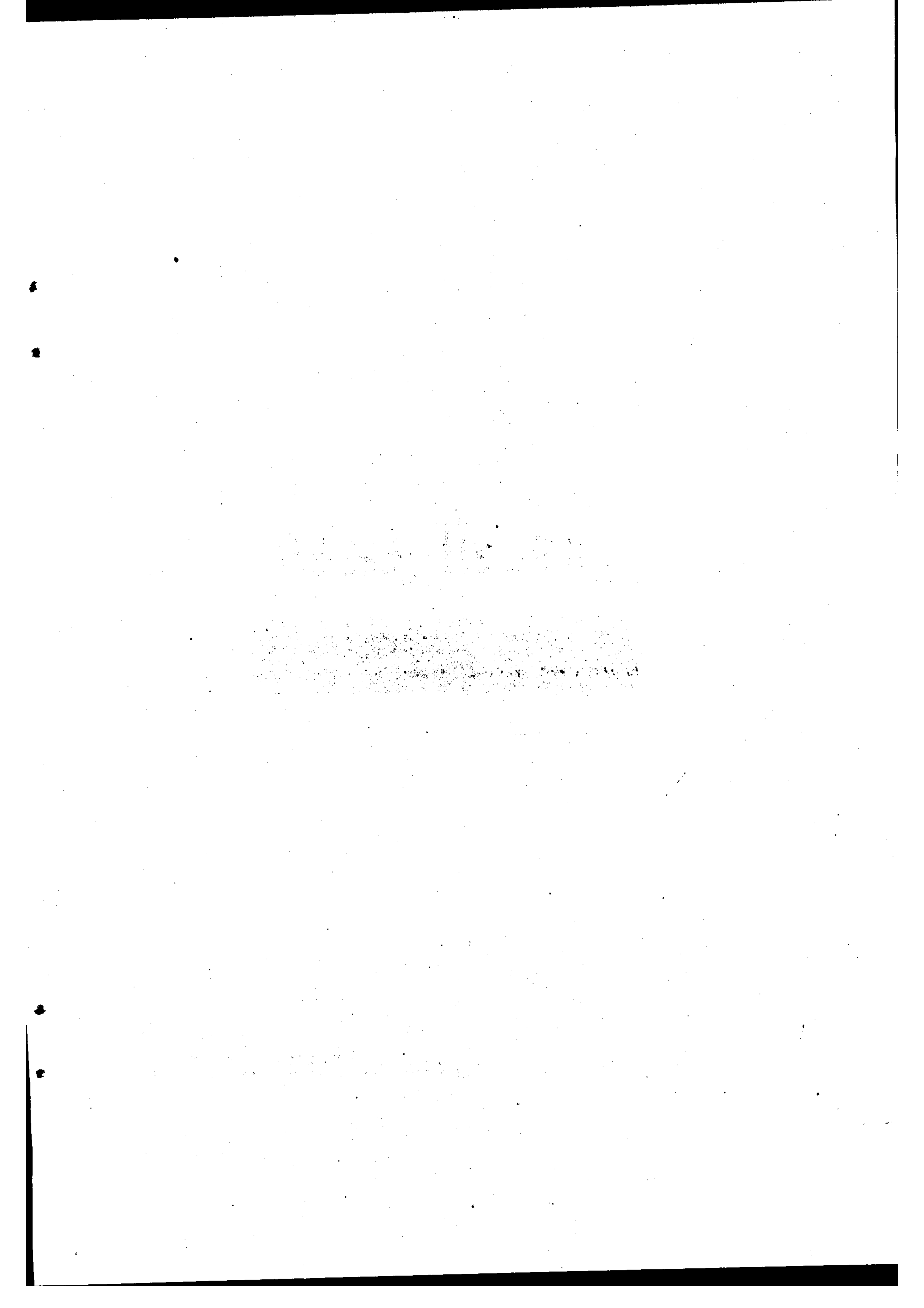
(٢٧) احمد ابراهيم احمد ، الاشراف المدرسى من وجهة نظر العاملين فى الحقل التعليمى «الموجهين - المديرين - النظار - المعلمين - التلاميذ» ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٧ . ص ٤٠ .

(٢٨) عرفات عبد العزيز ، مرجع سابق ، ص ٣٢٢ .

الفصل السادس

العاملون بالمدرسة الابتدائية(*)

* كتب هذا الفصل الدكتور أحمد محمد غانم



تحدث الفصل الخامس عن مدير المدرسة الابتدائية وبين دوره فى ادارة المدرسة . ومن المعروف ان الادارة المدرسية عملية جماعية يشارك فيها كل العاملون بالمدرسة . ويتوقف نجاح المدرسة فى تحقيق اهدافها على هذه المشاركة . فمدير المدرسة بمفردة رغم اهميه دوره - لايستطيع ان يدير المدرسة بكفاءة وفعالية إذا كان العاملون معه يتصفون بالسلبية وعدم ادراكهم للادوار المطلوبه منهم . كما أن مدير المدرسة عليه ايضا ان يتعرفعلى ادوار العاملين معه ويكون على بينه من السلطات التى منحها له النظام التعليمى فى المتابعة والرقابة والاشراف والتوجية على هؤلاء العاملين .

وكذلك يجب ان يكون على معرفة كاملة بمسئولياتهم تجاهه حتى يستطيع اداء دوره وتحقيق اهداف مدرسته بطريقة مرضيه .

ومدرسة التعليم الابتدائي فى الوقت الحالى وفى ظل تطبيق مفهوم التعليم الأساسى ، مدرسة تتزايد فيها الحاجة إلى تدريس المجالات العمليه والانشطة البيئية مما زاد من حجم هيئه التدريس لوجود وظائف معاونه لها مثل امناء الورش والمعامل . . كما ان فكره الارتباط بالبيئة تلقى على مدرسة التعليم الابتدائي زيادة فى حجم الانشطة البيئة داخل وخارج اسوار المدرسة مما يزيد من اعباء المدرسة نحو تنظيم الزيارات الميدانية للحقول والمصانع المجاوره

واذا كانت المدرسة الابتدائية لايتوافر لها خدمات التوجيه والارشاد النفس والتربوى ، الا ان المستقبل يشير اىضرورة توافر مثل هذه الخدمات حتى تكتمل العملية التربوية فيها من جميع جوانبها .

من هذا العرض يتضح ان المدرسة الابتدائية تتجة الى ان تصبح مدرسة ذات هيكل وظيفى كبير الحجم والعدد . مدرسة تتعدد فيها المهام والادوار ، وتتشابك فيها سلطات القيادات الادارية ومسئوليات العاملين فيها ، وهذا يطرح سؤالا هاما هو : فى ظل الفكر الادارى المعاصر ، ماهى الاتجاهات الادارية التى يجب ان تسود هذه المدرسة ؟

من المعروف ان ادارة المؤسسات التعليمية فى العصر الحديث تتجه الى الأخذ بمجموعة من الاتجاهات التى تجعل إدارة المدرسة بمفهومها العصرى يختلف عن ادارة المدرسة بمفهومها التقليدى او القديم . وهذه الاتجاهات تبرز بصورة او باخرى فى اسلوب ممارسة القيادات الادارية والعاملين معهم فى قيامهم بادوارهم وتنفيذ المهام المطلوبة منهم . ان هذه الاتجاهات ممكن ان يطلق عليها الاتجاهات الديمقراطية فى الادارة والتى يمكن الاشارة اليها فيما يلى :

١- الاتجاه نحو سياده النمط الديمقراطى فى الادارة بهدف تقليص الادارة

التسلطية او الديكتاتورية

٢- الاتجاه نحو سياده نمط الادارة اللامركزية بهدف التقليل والحد من سياده النمط المركزى .

٣- الاتجاه نحو الادارة الجماعية بهدف عدم التركيز على الادارة الفردية ، ليأخذ العاملون مع مدير المدرسة دورهم فى الادارة .

٤- الاتجاه نحو الادارة التشاركية بهدف القضاد على السلبية فى مواقف العاملين تجاه قياده المدرسة

٥- الاتجاه نحو تفويض السلطة الي المستويات الادارية الادنى بهدف عدم تركيزها فى يد الادارة .

٦- الاتجاه نحو التخصص وتقسيم العمل واعتبار ان التدريس مهنه ، والاداره مهنه

ان الأخذ بالاتجاهات السابقة قد يفهم منه ان هذا قد يقلل من فكره تدرج الوظائف المدرسية تدرجا راسيا سلطويا وهذا غير وارد لانه فى النهاية لابد من وجود هيكل تنظيمى للمدرسة . وقد يأخذ هذا الهيكل اشكالا متعددة فقد يكون هيكل هرمى - هيكل مسطح - هيكل دائرى - هيكل شبكى ، ليعبر عن الشكل التنظيمى العام للمدرسة اداريا . وحتى الآن فإن الشكل التنظيمى الهرمى لازال هو السائد فى مدارسنا لاعتبارات عديدة .

هيكل وظائف العاملين بالمدرسة الابتدائية

تنظم الوظائف فى المدرسةالابتدائيه فى شكل هيكل وظيفى هرمى يشمل مدير المدرسة (سبق الحديث عنه الفصل الخامس) وعدد من المستويات الراسية والتقسيمات الافقية .

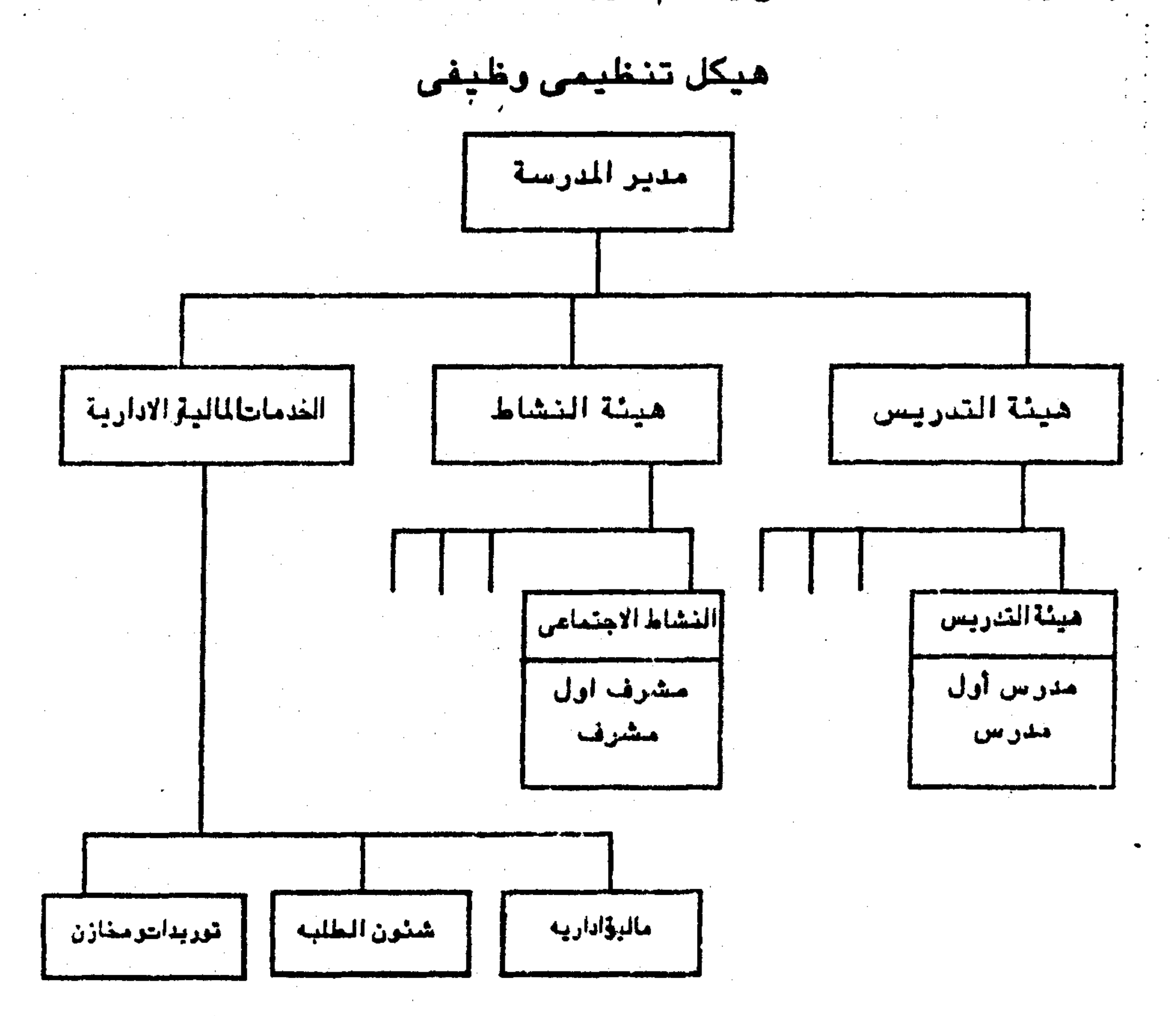
وتجدر الاشارة الى انه لايوجد هيكل تنظيمى نمطى فى المدرسة الابتدائية المصرية وغيرها من المدارس في المراحل الاخرى ، نظرا لعدم الأخذ بمبدأ نطاق الاشراف span of control بمفهومه الصحيح . ولذلك فكل مدرسه لها هيكلها التنظيمى الخاص بها وفقا لظروف توافر الوظائف فى المنطقة التى توجد بها المدرسة ، وعلى ذلك فالهيكل التنظيمى الموضح فيما بعد هو هيكل تصورى قد يتحقق فى بعض المدارس وقد لايتحقق فى بعضها الأخر وفقا لعدد العاملين بالمدرسة من هيئات تدريس وهيئات ادارية معاونه ووفقا لاسلوب تقسيم العمل بين هؤلاء العاملين .

وتجدر الأشاره الى ان عدد من العاملين المنوط بهم اداء بعض الوظائف التربوية او الادارية قد يكونوا من الوفرة بحيث تحظى المدرسه بوجود هيئه

كاملة من هولاء العاملين. ويتوقف ذلك بطبيعة الحال على حجم المدرسة ايضا فالمدرسة الابتدائية كبيره الحجم قد يتوفر لها كل هولاء العاملين ، اما المدارس الصغيرة فقد لاتحظى باى من العاملين فى وظائف النشاط التربوى وقد يمتد العجز ليشمل بعض وظائف الخدمات المالية والادارية ، وفى هذه الحالة توكل مهام هذه الوظائف وأدوارها الى هيئة التدريس ويتحمل مدير المدرسة العبء الاكبر منها ولا توجد طريقة ثابته لتوزيعها وكل مدرسة لها اسلوبها فى التوزيع وفقاً لظروفها .

وعلى هذا فإنه تجدر الاشارة الى ان العجز فى الوظائف المختلفة سواء كانت فى هيئات التدريس أو هيئة النشاط أو هيئة الخدمات المالية والادارية يلقى عبئاً على العاملين بالمدرسة قد يجعلهم ينصرفون عن أداء بعض الادوار التربوية فى المدرسة كما أنه على العكس ، فإن توفر هذه الوظائف يزيل هذا العبء عن مدير المدرسة والعاملين بها ، مما يجعلهم متفرغين لعملهم الاصلى الذين هم معينين اصلا من اجل ادائه ولهذا فإن وزارة التربية والتعليم مطالبه بتوفير هذه الوظائف حتى ينتظم سير العمل بالمدرسة .

هيكل تنظيمى وظيفى



هيكل تنظيمي هرمي

ويتضح من الشكلين السابقين أن الوظائف فى المدرسة الابتدائية تنتظم افقيا (وظيفيا) إلى :

- وظائف التدريس .
- وظائف النشاط .
- وظائف الخدمات المالية والإدارية .

كما تنتظم هذه الوظائف رأسياً الى عدة مستويات هى :

- مدير المدرسة (تم تناوله فى إلفصل الخامس) .
- وكيل المدرسة .
- المدرس الاول أو رئيس القسم .
- مدرسو الفصل أو المواد (يتناوله الفصل السابع)
- أمناء المختبرات والورش والشئون المالية والإدارية .
- عمال المدرسة .

وسيتم تناول هذه التقسيمات الوظيفية (الافقية أو الرأسية) فى تداخلها مع بعضها البعض فيما يلى :

وظائف التدريس : وتشمل :

- وكلاء المدرسة للاشراف على عملية التدريس .
- المدرسون الاوائل .
- مدرسو الفصول والمواد (الفصل السابع) .
- (امين المختبر / امين الورشه) .

وظائف النشاط : وتشمل :

- مشرف اول النشاط .
- مشرف النشاط . (اجتماعى - فنى - مكتبات ..... الخ)

وظائف الخدمات المالية والادارية : وتشمل :

- امين سر المدرسة (سكرتير المدرسة) .
- معاون شئون الطلبة / الضابطه (فى مدارس البنات) .
- امين التوريدات والمخازن .

وسنتناول فيما يلى شرحاً للمهام والادوار الفنية والادارية لكل من هذه الوظائف .

وكيل المدرسة :

هو الرجل الثانى فى السلطة الادارية بعد مدير المدرسة كما انه يتحمل المسئولية الكاملة عن ادارة المدرسة امام مديرها وهو المعاون لمدير المدرسة ، ويشترك فى رسم سياسة المدرسة ومناقشاتها فى مجلس ادارة المدرسة ، وتصريف شئونها الفنية والادارية ، ووكيل المدرسة هو حلقة الربط القوية بين مدير المدرسة والعاملين بها .

وتنظر وزارة التربية والتعليم الى وكيل المدرسة بإعتباره القائد الثانى بعد (الناظر) لذا فلابد له من يشارك فى الكثير من اعماله الفنية والادارية بالمدرسة (١) .

اهمية دور وكيل المدرسة :

ترجع اهمية دور وكيل المدرسة الى عدد من العوامل يمكن إجمالها فيما يلى :

١- يعتمد الاتصال الفعال بين مدير المدرسة والعاملين معه اعتمادا كبيرا على قيام وكيل المدرسة بهذا الدور ، ويتمثل ذلك فى السرعة والدقة والتوقيت المثالى لتوصيل اراء وافكار مدير المدرسة الى العاملين بها .

٢- كما ان الاتصال الفعال خلال الهيكل التنظيمى للمدرسة رأسيا (صاعد وهابط) وأفقيا يعتمد كذلك على قيام وكيل المدرسة بهذا الدور .

٣- اذا زادت اعباء مدير المدرسة ، فإنه يفوض عددا من سلطاته الى وكيل المدرسة ، ويتوقف هذا التفويض على الكفاءة الفنية والادارية لوكيل المدرسة .

٤- يقوم الوكيل بدور هام فى عملية التوجيه والاشراف على وجه العموم ، وفى مادة تخصصه اذا طلب منه الاشراف عليها .

٥- يشارك وكيل المدرسة بطريقة فعالة فى صنع قرارات الادارة المدرسية .

٦- يقوم وكيل المدرسة بدور هام فى حل مشكلات المدرسة فهو يقوم بمقابلة اولياء الامور ويساعدهم فى حل مشكلات ابنائهم ، كما انه يعمل على حل مشكلات هيئة التدريس والنشاط والاداريين ، وفى كل هذه الاحوال فهو يواجه المشكلات مواجهة اولية لحلها ، فإذا عجز من اتخاذ قرار بشأنها فإنه يحيلها الى مدير المدرسة وبهذا فهو يوفر وقت مدير المدرسة ، كما انه يساهم فى توفير المعلومات واقتراح الحلول .

المهام الوظيفية لوكيل المدرسة :

تذهب الرؤية التقليدية الى ان واجبات وكيل المدرسة هى نفس واجبات مدير المدرسة (٢) فإذا تغيب مدير المدرسة قام وكيلها بالاشراف على كل الشئون الفنية والادارية بالمدرسة ، كما انه يحل محله فى رئاسة جلسات مجلس ادارة المدرسة ، ورئاسة الجمعية العمومية للمعلمين ،وقد يرأس مجلس رواد النشاط للإشراف على وضع الخطط لجماعات النشاط وتنسيق ميزانيتها ، وقد يقوم أيضا بتوجيه البريد اليومى احيانا مع اثبات المسائل الهامة فى مذكرة لمتابعة التعرف عليها .

اما الاتجاهات الحديثة فى الادارة المدرسية ، فرغم انها لا تنكر كل هذه المهام والواجبات ، الا انها ترى ان وكيل المدرسة له ادوار ومهام ومسئوليات متميزة تجعل دوره يختلف عن دور مدير المدرسة .

وترى بعض النظم التعليمية - ومن بينها مصر - ان يقوم وكيل المدرسة بتدريس بعض الحصص فى مجال تخصصه إلى جانب مسئولياته الادارية الأخرى ، ويتحدد هذا بمدى وجود عجز فى هيئة التدريس بالمدرسة أو عدمه .

ويمكن تقسيم المهام والادوار الادارية لوكيل مدرسة التعليم الابتدائى الى فئتين رئيسيتين على النحو التالى :

الفئة الاولى : مهام وأدوار عامه :

وهى ما يقوم بها وكيل المدرسة سواء أكان هو الوكيل الوحيد بالمدرسة الابتدائية أو يقوم بها وكلاء المدرسة اذا كانوا أكثر من وكيل واحد ، وتشمل هذه المهام والادوار ما يلى :

- المشاركة فى رسم السياسة العامة للمدرسة .
- المساهمة فى التخطيط لاستقبال العام الجديد .
- الاشراف على سير الدراسة بالمدرسة .
- رئاسة مجلس ادارة المدرسة فى حالة غياب مدير المدرسة .

فى حالة تعدد الوكلاء يقوم المدير بتحديد من ينوب عنه أو يوكل ذلك الى أقدم وكلاء المدرسة .

- توزيع الاختصاصات على العاملين بالمدرسه فى مجال نطاقه الاشرافى .

الفئة الثانية : مهام وأدوار خاصة :

يمكن ان يقوم الوكيل بها كلها أو تقسم على وكلاء المدرسة اذا كانوا أكثر

من واحد ويراعى عند تقسيم هذه المهام الخبرات السابقة للوكيل ومدى قدرته على القيام بها ، وهذه المهام يمكن حصر أهمها فيما يلى :

أ- الاشراف التربوى على التلاميذ : ويشمل ذلك :
- توزيع التلاميذ على فصول المدرسة
- متابعة طابور الصباح .
- الاشراف على حضور التلاميذ وغيابهم والتاكد من سلامة السجلات والاحصاءات الخاصة بذلك .
- متابعة انضباط التلاميذ أثناء اليوم الدراسى وخلال فترات الدراسة والنشاط والفسح .
- الاشراف على توفير وسائل الامن للتلاميذ .
- الاشراف على أعمال الزائره الصحية ومتابعة حالة التلاميذ المرضى منذ مغادرتهم المدرسة والتأكد من إرسالهم الى الصحة المدرسية أو الرعاية الطبية بواسطة ولى الأمر .
- الاشراف على الأعمال التنفيذية المدرسية أو اماكن بيع الاغذية داخل المدرسة والابلاغ عن الباعة الجائلين الذين يتواجدون خارج اسوار المدرســة .
- متابعة الطلاب المتاخرين دراسياً وتنظيم مجموعات التقوية الخاصة بذلك ومتابعتها .
- الاشراف على عمل الاخصائى الاجتماعى ومتابعة حالات الطلاب ذوى المشكلات الاجتماعية ومساعدته فى اتخاذ الاجراءات اللازمة لذلك .

ب - الاشراف على الانشطة المدرسية : ويشمل ذلك :
- الانشطة الاجتماعية .
- الانشطة الثقافية .
- النشاط الرياضى .
- النشاط الفنى .
- الرحلات العلمية والترفيهية .
- مكتبة المدرسة .

جـ - الاشراف على اعمال الامتحانات : ويشمل ذلك :
- رئاسة لجنة النظام والمراقبة .
- اعداد لجان امتحانات النقل .
- الاشراف على أعمال التصحيح واستخراج النتيجة فى امتحانات النقل.
- الاشراف على تجهيز امتحانات انتهاء الحلقة الابتدائية .

د - المشاركة فى حضور وغياب المجالس المدرسية وهى :

- الجمعية العمومية للمدرسة .
- مجلس إدارة المدرسة .
- مجلس الآباء والمعلمين .

كما يقوم بالاشراف على الاسر المدرسية .

هـ - الاشراف على المبانى المدرسية والاثاث والتجهيزات : ويشمل ذلك :

- التأكد من سلامة المبنى مع التامين ضد الأخطار (الحرائق - السرقة - التخريب)
- الاشراف على صيانة المبنى قبل بداية العام الدراسى وأثناء الدراسة .
- الاشراف على اصلاح التجهيزات والاثاث المدرسى قبل بداية العام الدراسى وأثناء الدراسة .

و - الاشراف على العاملين بالمدرسة : ويشمل ذلك :

- متابعة حضور المدرسين وتأخرهم وغيابهم .
- توزيع الجدول المدرسى على أقسام المدرسة .
- متابعة تنفيذ المدرسين للحصص الاحتياطى فى الجدول .
- متابعة تدوين الامتحانات والاحصاءات الخاصة بالعاملين .

هـ - تمثيل المدرسة فى الاجتماعات والندوات التى تقيمها السلطات التعليمية والسلطات المحلية الاخرى نائبا عن مدير المدرسة أو مشاركا له .

و - الاعمال المالية ، مثل :

- رئاسة لجان المناقصات .
- الاشراف على مبيعات منتجات المدرسة .
- الاشراف على المعارض السنوية والموسمية التى تقام لبيع منتجات المدرسة والبيئة المحلية .

معدلات شغل وظيفة وكيل مدرسة ابتدائية :

يجب ان يتحدد عدد وكلاء المدرسة وفقاً لما يسمى فى الادارة بنطاق الاشراف Span of control ، ويقصد به « عدد المرؤسين ومدى الصلات المباشرة بين الرئيس ومرؤسيه بما يسمح باداء العمل بصوره فعاله دون تأخير ، و١٠ يعنى ببساطة ان هناك حدوداً على عدد المرؤسين المطلوب الاشراف عليهم جي

من جانب فرد واحد» (٣) . وتتحدد حاجة المدرسة الابتدائية الى وكلاء وفقاً لحجمها من حيث عدد الفصول ، فالمدارس الصغيرة تحتاج الى عدد اقل وقد لا تحتاج الى وكلاء على الاطلاق وخصوصاً فى المناطق النائية ، وقد حددت وزارة التربية والتعليم وكيلاً واحداً لكل ست فصول بحد أدنى ثلاثة وكلاء (٤) .

شروط شغل وظيفة وكيل المدرسة الابتدائية :

يتم اختيار وكيل المدرسة الابتدائية من بين المدرسين الاوائل بالمرحلة وتتولى الادارة التعليمية اختيار المرشحين لهذه الوظيفة وتقوم بتدريبهم واختيار أصلحهم .

وتبدأ هذه الاجراءات بترشيح من تنطبق عليه شروط الترشيح وهى :

– مدة الخدمة السابقة (الأقدمية) فى الوظيفة السابقة مباشرة لوظيفة وكيل (مدرس أول) مع الأخذ فى الاعتبار المده الكلية للاشتغال بالتعليم .

– ان يكون شاغلاً لدرجة مالية معينه .

– الحصول على تقدير «ممتاز» فى التقرير السنوى للسنتين الأخيرتين .

– اجتياز البرنامج التدريبى الذى يعقد لهذا الغرض ، بأن ينجح فى الاختبار التحريرى ، أو يقوم بتقديم بحث فى أحد شئون التعليم يتم تقييمه بواسطة ثلاثة ممن يعلونه فى الدرجة الوظيفية .

– يرتب الناجحين ترتيباً تنازلياً لترقيتهم حسب الاماكن الشاغرة للوظيفة .

التدريب : يشترط للترقية من وظيفة مدرس أول الى وظيفة وكيل مدرسة ابتدائية حضور برنامج تدريب على أعمال وكيل مدرسة وتقوم الادارة التعليمية بتنظيم هذا البرنامج ويكون عادة لمدة اسبوعين ويشمل عددا من المحاضرات فى مجالات العلوم التربوية والادارية وكذلك فى مجالات الشئون المالية . الا إنه يؤخذ على هذا البرنامج قصر مدته على اسبوعين فقط وهذه مدة غير كافية للالمام بأعمال وكيل المدرسة . كما انه يعتمد على الأساليب التقليدية كالمحاضرات النظرية دون استخدام وسائل حديثة مثل ورش العمل ، وأسلوب طرح المشكلات والعمل على حلها ، وأسلوب تمثيل الادوار .. الخ . ومن المنتظر بعد ان قامت كليات التربية بتوفير فرص الدراسة فى مجال الادارة التعليمية فيما يعرف «بالدبلوم المهنية فى الادارة المدرسية» ان يكون ذلك بديلاً طيباً لتدريب العاملين بالادارة المدرسية .

وظائف التدريس

المدرس الاول : ويسمى برئيس القسم وهو يقع فى المستوى الثالث فى الادارة المدرسية وفقاً لتسلسل خط السلطة من أعلى . وتعتبر هذه الوظيفة من الوظائف القيادية التى يجب ان تتوفر فى شاغلها مواصفات معينة تعينه على النجاح فى عمله .

ويقوم عمل المدرس الاول على جانبين ، جانب فنى تربوى يتعلق بالعملية التربوية ، وجانب أخر ادارى يتعلق بتسيير الشئون الادارية والمالية سواء كان ذلك فى القسم الذى يرأسه أو كان ذلك بالمشاركة فى بعض الاعمال الادارية التى تجرى فى المدرسة والتى تهدف الى تسيير العمل التربوى وتسهيله وفى النهاية فإن تحقيق اهداف المرحلة هو الغاية الاساسية التى تهدف المدرسة الى بلوغها .

ويشترك جميع اعضاء هيئة التدريس مع المدرس الاول فى القسم الذى يرأسه فى ممارسة العمليات الادارية مثل التخطيط للعام الدراسى وتنظيم العمل وتوزيعه وتقويمه لمعرفة مدى تحقيق أهدافه وإذا انفرد المدرس الاول بكثير من الممارسات الادارية والفنية او اذا اشرك معه عدد قليل من أعضاء هيئة التدريس كان ذلك ادعى الى سريان روح معنوية منخفضة لدى غير المشاركين فى العمل ، كما تسود روح الشلليه والتفكك بين أعضاء القسم الواحد ، وينعكس ذلك على أداء المدرسين ، لذا يجب على المدرس الأول ان يشيع روح العمل الجماعى ويمارس الاداره التشاركية حتى تشيع الروح المعنوية العالية ، ويشعر الجميع بالرضى المهنى والرضا النفسى والذى يعتبر من الاسس الهامة لنجاح الادارة فى تحقيقها لاهدافها .

وتجدر الاشارة الى أن بعض الاعمال يقتصر أداؤها على المدرس الاول ، وهو مسئول عنها مسئولية كاملة ، وهى عمليات الرقابة والمتابعة وتقويم العاملين معه وتكون مشاركتهم فيها بقدر معين ووفقا لظروف كل موقف . كما ان الاعمال الطارئة والتى يجب ان تؤدى بسرعة ولا تحتمل التأخير حتى يشارك الجميع فيها ، فإنه يقوم بها بنفسه او ينجزها مع عدد قليل من اعضاء هيئة التدريس .

اما المهام الوظيفية للمدرس الاول فيمكن عرض اهمها فيما يلى :

(أ) المهام التربوية والادارية فى القسم :

- التخطيط للمهام والاعمال الخاصة بالعام الدراسى الجديد .
- استعراض المنهج والانشطة المتصلة به مع اعضاء هيئة التدريس

ودراسة اهدافه ووسائل تنفيذه .

- فحص الكتب المدرسية وإبداء المشوره اللازمة بشأنها وتوضيح ما خفى منها ومعالجة ما تتناوله علاجاً صحيحاً .
- توزيع الفصول على المدرسين .
- دراسة خطة توزيع المقرر والأنشطة المصاحبة على مدار السنة مع منح المدرسين بعض الحرية بتكييف هذا التوزيع وفقاً لمستوى تلاميذهم مع الأخذ فى الاعتبار الاجازات الرسمية فيما يتعلق بمادته .
- اقتراح قائمة بأسماء الكتب التى يجب ان تزود بها المكتبه فيما يتعلق بمادته . مع توضيح اسماء الناشرين لهذه الكتب ويفضل ان يكون ذلك فى بداية العام الدراسى وكذلك عند افتتاح معارض الكتب السنوية أو الموسمية .
- تحديد يوم للاجتماع الاسبوعى مع مدرسيه على أن يكون جميع المدرسين متفرغين من العمل فى موعد الاجتماع ، وتناقش فى هذا الاجتماع النواحى المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس ووسائل التقويم كما يكون هذا الاجتماع فرصة لمتابعة ما تم انجازه من المقرر المدراسى ويجب ان تسود فيه روح الود والمشاركة الوجدانية مع خلق مناخ صداقة بينه وبين المدرسين ويتم تسجيل هذه الاجتماعات فى دفتر خاص بها حتى يكون مرجعاً لكل ما دار فى الاجتماع من مناقشات .
- يقوم المدرس الاول بالزيارات الصفية للمدرسين للوقوف على مدى تحقيق اهداف التعليم فى مادته ، ومدى مناسبة ما قام المدرس بتدريسه بالنسبة لخطة توزيع المقرر .
- فحص الاعمال التحريرية للمدرسين وهى كراسات تحضير الدروس .
- الاحتفاظ بسجل يوضح فيه ملاحظاته الفنية عن المدرسين على ان يطلع المدرسين على هذه الملاحظات بهدف رفع مستواهم العلمى والمهنى .
- عمل سجل خاص بالمدرسين يشمل بياناتهم الشخصية (فى حدود احتياجات العمل) ، وكذا بياناتهم المهنية لأن هذا يوفر عليه طلب بيانات أكثر من مره عند الاحتياج اليها .
- مراجعة اعمال السنه الشفوية والتحريرية للتلاميذ ، والتاكد من أنها قد اعطيت طبقاً للقواعد المعمول بها . ويقوم فى نهاية العام الدراسى بفحص هذه الدفاتر لمراجعة متوسطات الشهور والتاكد من سلامتها .

- وضع اسئلة نهاية العام الدراسى ونماذج الاجابة وذلك بتكليف من مدير المدرسة ، ويقوم بطبعها وتسليمها فى مظاريف مغلقة وموقعة بتوقيعه ثم تسليمها الى لجنة النظام والمراقبة .
- يقوم المدرس الاول برئاسة احدى لجان سير الامتحان فى مدرسته ورئاسة لجان تقدير الدرجات فى مادته ، ويقوم بمراجعة أوراق الاجابة للتأكد من سلامة التصحيح . كما يعاون فى بعض الحالات التى تستدعى مشورته وابداء الرأى فيها .
- المشاركة فى التصحيح بإحدى لجان إمتحان نهاية الحلقة الابتدائية .
- كتابة تقرير فى نهاية العام الدراسى ليوضح فيه كيف سارت امور القسم فى العام الذى انقضى ، وما هى المشكلات التى اعترضت تحقيق بعض الاهداف ، واقتراحات بأساليب حل هذه المشكلات ويتم هذا التقرير بمشاركة معظم اعضاء القسم ان لم يكن كلهم .

(ب) المهام التربوية والادارية فى المدرسة :

ويشمل ذلك عددا من العمليات التى يجب ان يشارك فيها فى مدرسته بعد تكليفه بها من مدير المدرسة وأهمها :

- المشاركة فى الاشراف على حسن سير الدراسة بالمدرسة وقد يكون ذلك بالاشراف الكامل على المدرسةليوم أو يومين فى الاسبوع فى المدارس صغيرة الحجم . اما اذا كانت المدرسة كبيرة فتكون مشاركته بالاشراف على جناح من اجنحة المدرسة أو احد أدوارها .
- القيام بزيارة المدرسين فى فصولهم والذين يقعون تحت اشرافه بصفة دورية .
- متابعة تحرير البطاقات المدرسية .
- الاشراف على لجان توزيع الطلاب على الفصول .
- اجراء التحقيق المبدئى مع مدرس مادته أو المواد الأخرى أو العاملين إذا طلب منه ذلك .

(جـ) مهام تتصل بالشئون المالية فى المدرسة :

يقوم المدرس الاول بتكليف من مدير المدرسة بالمشاركة فى بعض

* المحافظات النائية كما حددها القرار هى محافظات البحر الأحمر - الوادى الجديد - مطروح - سيناء - الواحات البحرية - وادى النطرون .

.لعمليات المالية أو رئاسة لجانها فيما يلى بعض الامثلة لذلك :

- رئاسة لجان الجرد السنوى أو عند اللزوم .
- رئاسة لجان المشتروات ، وبصفة خاصة عند شراء أجهزة وأدوات ومستلزمات تخص القسم الذى يرأسه وتتصل بمادته .

المعدل الوظيفى لوظيفة مدرس أول : سبق ان تحدثنا عن المعدل الوظيفى لوكيل المدرسة . وقد أوضحنا ان المعدل الوظيفى لهذه الوظائف التى لها طابع اشرافى يتحدد وفقاً لمبدأ نطاق الاشراف .

وقد حددت وزارة التربية والتعليم (٥) المعدل الوظيفى لهذه الوظيفة كما يلى :-

المدرسة الابتدائية : مدرس أول مادة بمعدل واحد لكل ثلاثة من المستوى الادنى مباشره (مدرس) : ويستثنى من ذلك المحافظات النائية فيكون المعدل واحد لكل اثنين *

النصاب الاسبوعى من الحصص : يحدد النصاب الاسبوعى من الحصص للمدرس الاول بقرار وزارى (٦) ووفقاً لذلك القرار فإنه يجب الاشارة الى نصاب المدرس وهو :

٢٤ حصة فى الصفوف الاربع الاولى من التعليم الاساسى .

٢١ حصة فى باقى الصفوف (الصف الخامس) .

ويكون نصاب المدرس الاول هو ثلثى نصاب المدرس اى .

١٦ حصة فى الصفوف الاربع الاولى من مرحلة التعليم الاساسى .

١٤ حصة ف باق مراحل التعليم الاساسى .

شروط شغل وظيفة المدرس الاول (رئيس القسم) :

يشغل وظيفة مدرس أول من يستوفى الشروط التالية :- (٧)

- قضاء ست سنوات عل الاقل فى التدريس بالنسبه للحاصلين على مؤهل متوسط ، ٤ سنوات بالنسبة للحاصلين على مؤهل بين العالى والمتوسط ، وسنتين للحاصلين على مؤهل عال .
- يفسح المجال سنويا لعدد من أصحاب الخبرة للتعيين فى هذه الوظيفة بشرط استيفاء التقديرات المطلوبة ، ومضت ١٢ سنة على الاقل فى اشتغاله بالتدريس .

المدرس :

وهو يمثل المستوى الرابع فى التسلسل الوظيفى الرأسى فى مدرسة التعليم الابتدائى ، ونظراً لأهمية دوره فى التدريس (فقد خصص له الفصل السابع من هذا الكتاب)

امين المختبر / وأمين الورشة :

وتمثل المستوى الخامس فى الادارة المدرسية وهى وظيفة معاونة لوظائف التدريس ، وتبدأ أهمية هاتين الوظيفتين من الصف الخامس فى الحلقة الابتدائية فى مواد العلوم وبعض مواد المجالات العلمية (زراعى - صناعى - تدبير منزلى) .

ويكون أمين المختبر / وأمين الورشة من العاملين الحاصلين على مؤهل فنى متوسط أو فوق المتوسط . وهناك بعض المدارس الفنيه التى توجد بها شعب لتخريج امناء المختبرات لمادة العلوم اما أمناء الورشه فيكونون من الحاصلين على مؤهل فنى صناعى أو زراعى .

المهام الوظيفية لأمين المختبر / أمين الورشة :-

اعمال فنية :

- حفظ الاجهزة والادوات والمواد والعمل على تامينها ضد الاخطار وصيانتها من التلف .
- المحافظة على أثاث المختبر أو الورشة بإرشاد التلاميذ على حسن استعماله .
- الاعداد للتجارب المختلفة و الدروس العملية قبل بداية الدرس بوقت مناسب بعمل التوصيلات وتجهيز الادوات وتحضير المواد للعمل .
- فحص الاجهزة من وقت لآخر ، وضبط الموازين للتاكد من صلاحيتها للعمل .

اعمال إدارية :

- الاحتفاظ بكشوف المقرارات الدراسية واسلوب توزيعها على مدار السنة لأن عمله يكون متزامناً مع عمل المدرس .
- حصر ما يوجد بالمختبر / الورشة والتاكد من كفايته لأداء التجارب والدروس العملية طول السنة .
- تحرير كشوف بالاصناف التى يجب توريدها الى المعمل بعد استشارة .

مدرسو المادة والمدرس الاول .

- اعداد دفتر تحضير التجارب .
- امساك دفتر عهدة المختبر / الورشة .
- اعداد محاضر التخلص من النماذج الحية بعد انتهاء العمل .
- ترقيم المناضد والاجهزة والادوات .
- كتابة تعليمات استخدام الاجهزة بجوار كل جهاز مع وضع التحذيرات اللازمة خوفا من سوء الاستعمال .
- تنظيم العمل بالمختبر / الورشة والاشراف على عماله .
- الاشراف على توزيع الاجهزة والمواد على التلاميذ اثناء الحصة على ان يكون ذلك بتنسيق مع مدرس الحصة .
- معاونة هيئة التدريس وادارة المدرسة فيما يسند اليه من أعمال يحسن القيام بها على ان لا تتعارض مع عمله .
- مراعاة القواعد والتعليمات فى عمله ، وعلى سبيل المثال :

صرف أو نقل عهده من مدرسة الى أخرى .

تشميع المختبر / الورشة عند انتهاء العام الدراسي .

وظائف النشاط

تهتم دول العالم فى العصر الحديث بضرورة وجود عدد من الاخصائيين فى مجال الانشطة التعليميه فى المدارس بمختلف مراحلها بجانب هيئات التدريس باعتبار ان المدرسه تستوعب الاجيال المتعاقبة من النشئ . تستوعب المدرسه الابتدائيه الاطفال وهم فى بداية تفتحهم للحياه ، وهى البداية الاولى التى يتوقف عليها ما يجئ بعدها من خطوات على درب التربية . وهذه المرحلة العمريه تحتاج الى رعاية تربوية اساسية ومتكامله باعتبار ان التلميذ يأتى من بيئته الاجتماعيه الى المدرسه الابتدائيه وقد تداخلت فى شخصيته مؤثرات التربيه الاسريه والمجتمعيه . ويبرز دور المعلم فى تكوين شخصية التلميذ بصورة متكامله فى المجالات المعرفيه والوجدانيه والبدنيه والاجتماعيه ، الا ان المعلم وحده لا يستطيع ان يقوم بهذا الدور بمفرده ، ولابد من وجود عدد آخر من الاخصائيين الذين يتولون اكمال دور المعلم . وهؤلاء ما يطلق عليهم اخصائيو النشاط المدرسى ونظراً لأهمية الانشطة المدرسية فى العملية التربوية بصفة عامة ولدورها المكمل لدور المقرر الدراسى فى تحقيق اهداف المنهج فقد بدأت وزارة التربية والتعليم فى تخصيص درجات وظيفة على مستوى المدارس لهذه الانشطة ، وذلك ابرازاً لأهميتها وكذا لتخفيض العبء عن كاهل المعلم حيث ان أغلب هذه الانشطة تؤول الى المعلم ليقوم بها بجانب عمله فى التدريس .

وعلى مستوى ديوان وزارة التربية والتعليم تشمل وظائف الانشطة التربوية : التربية الاجتماعية - التربية النفسية - المكتبات والمتاحف - الصحافة المدرسية - التربية المسرحية (٨) .

الا أنه على المستوى المدرسي فلا يوجد في هيكلها الوظيفي حتى الآن ، إلا وظيفتين محددتين وهما : الاخصائي الاجتماعي وأمين المكتبه . وعلى ذلك فإن الوظائف الخاصة بالارشاد النفسي ما زالت تفتقر اليها أغلب المدارس المصرية وإن كانت النية تتجه الى تزويد المدارس بالاخصائي النفسي وبصفة خاصة في المرحلة الثانوية اما مرحلة التعليم الاساسي فمن المتوقع ان يتم تزويد مدارسها بالاخصائيين النفسيين في مرحلة تالية .

وبالنسبة لأنشطة الصحافة والتربية المسرحية فإنها مازالت توكل الى مدرسوا المواد المختلفة وفقاً لرغباتهم واستعدادتهم للقيام بمهامهاوأدوارها .

وقد نظمت وزارة التربية والتعليم هذه الوظائف من حيث أسلوب شغلها من القاعدة حتى قمة التنظيم المدرسي كوحدة متميزة في الهيكل التنظيمي للمدرسة تتساوى مع وظائف التدريس وذلك كما بينتها المادة السادسة من القرار الوزارى رقم ٢١٣ لسنة ١٩٨٧ كما يلي :

وظائف التعليم بالمدارس	وظائف النشاط بالمدارس
مدرس ابتدائي	مشرف ابتدائي
مدرس (أ) ابتدائي	مشرف (أ) ابتدائي
مدرس أول ابتدائي	مشرف أول ابتدائي
وكيل مدرسة ابتدائية	وكيل مدرسة ابتدائية

وسنتحدث فيما يلي عن وظائف النشاط المتوفرة حالياً في مدارس التعليم الابتدائي وان كانت بعض المدارس تحظى بتوفر هذه الوظائف عن غيرها حسب الحجم والموقع الجغرافي (ريف - حضر) ، إلا أن مدرسة التعليم الابتدائي على وجه العموم مازالت تعاني من عدم توفر هذه الوظائف بها ، وبذا فإن مدرسوا هذه الحلقة يقع عليهم عبء القيام بهذه المهام بجانب مهامهم الاصلية وهي التدريس . وفيما يلي وصفاً لهذه الوظائف .

الاخصائى الاجتماعى :

من الوظائف التى تتطلبها العملية التربوية الناجحة . فإذا تسنى للمعلم أن يتبين حالات تلاميذه ويسهم فى التغلب عل ما يتعرضون له من مشكلات دراسية أو نفسية أو سلوكية (٩) ، فإن الاخصائى الاجتماعى يستطيع ان يعاون المعلم فى معالجة هذه المشكلات ، فضلاً عن قدرته على القيام بدور ايجابى فى الاتصال بين تنظيمات المجتمع المدرسى ، بعضها البعض ، وبين المدرسة والاسرة وكذلك بين المدرسة والبيئة (١٠) .

ويستعين الاخصائى الاجتماعى فى تأدية عمله بالقيادات الطبية والنفسية ومكاتب الخدمة الاجتماعية ، ويستطيع بدراسة البطاقة المدرسية ان يصل الى عدد من النتائج التى تفيده فى التعرف على مشكلات التلميذ اما المواظبة فيستطيع التعرف عليها من خلال سجلات الحضور والغياب والتأخير عن الحضور الى المدرسة أو الفصل .

ويمكن حصر اهم مهام الاخصائى الاجتماعى بمرحلة التعليم الاساسى فى حلقتها الابتدائية فيما يلى :

- بحث الحالات الفردية من النواحى الاقتصادية والاجتماعية لمساعدة التلاميذ الفقراء لمواصلة تعليمهم وتخفيف حدة مشكلاتهم الاقتصادية ، كما انه يساعد التلاميذ الذين يواجهون مشكلات اسرية بالاساليب المتعددة التى يعرفها كصاحب مهمة تم اعداده لها .
- دراسة الحلالت المحولة اليه من وكيل المدرسة او مديرها .
- دراسة حالات التلاميذ المتأخرين دراسياً .
- التعرف على التلاميذ المعرضون للانحراف أو الجنوح والعمل على وقايتهم أو علاجهم اذا كانوا قد انجرفوا الى هذا الطريق .
- تتبع البطاقة المدرسية للتلاميذ .
- مباشرة ما يطرح من استبيانات او ما يطلب من بيانات خاصة بالتلاميذ للتعرف على شخصياتهم وميولهم واتجاهاتهم .
- متابعة التنظيمات المدرسية والاشراف عليها كالاندية المدرسية وجماعات النشاط الجمعى فى المدرسة .
- يشارك مدير المدرسة ووكلائها فى مقابلة أولياء أمور التلاميذ ذوى المشكلات للمشاركة فى حلها .

- ينظم الاسر المدرسية .
- يقوم بإجراءات تكوين المجالس المدرسية وهى الجمعية العمومية للمدرسة ، ومجلس الآباء والمعلمين ، ومجلس ادارة المدرسة ويعمل كسكرتير لهذه المجالس .
- يعد التلاميذ لمسابقة التفوق الاجتماعى .
- المعاونة فى تنسيق العلاقات بين المدرسين والبيئة المحيطة بها عن طريق المجالس المشتركة بين المدرسة وأهل الحى أو البيئة أو المؤسسات ذات الأهمية التربوية لتلاميذ المدرسة .
- تنظيم السجلات الاجتماعية المدرسية المتصلة بعمله .
- اعداد تقارير دورية وسنوية عن عمله فى المدرسة .

الاخصائى النفسى :

وهى وظيفة حديثة العهد فى المدرسة المصرية رغم انها موجودة فى مدارس دول العالم المتقدم منذ فترة غير قصيرة .

ويقوم الاخصائى النفسى بعدد من المهام اهمها :

- تطبيق الاختبارات النفسية للتعرف على التلاميذ نفسياً وشخصياً .
- التعرف على المشكلات النفسية للتلاميذ ووقايتهم وعلاجهم منها .
- التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسياً بسبب ضعف قدراتهم العقلية وعمل اللازم نحو علاجهم دراسياً أو تحويلهم الى فصول أو مدارس تتفق مع خصائصهم العقلية .
- المشاركة مع الاخصائى الاجتماعى فى الكشف عن الاطفال المعرضين للجنوح او الانحراف بسبب عوامل نفسية والعمل على وقايتهم وعلاجهم من الانحراف .

امين المكتبة :

المكتبة المدرسية مرفق هام من مرافق المدرسة لما تؤدية من خدمات تعليمية وتثقيفيه وتربوية متنوعة وهى كما يقولون ، مدرسة داخل المدرسة ، ويتوقف الدور الذى تقوم به المكتبة على عاملين اساسيين هما الموارد المادية

والموارد البشرية ، والموارد البشرية فى المكتبة تشمل امين المكتبة ومساعدوه من العاملين الرسميين والمتطوعين من مدرسين وتلاميذ والذين يشكلون جمعية اصدقاء المكتبة الا ان امين المكتبة هو العمود الفقرى للعنصر البشرى والذى يتوقف عليه نجاح المكتبة فى آدائها لرسالتها . وهو العنصر المحرك لأعمال المكتبة ، كما انه يستطيع ان يجعل منها مكاناً محبوباً يهتم الجميع بزيارته للاستفادة من خدماتها حتى تقوم بدورها المكمل لدور المعلم ولزيادة المستوى الثقافى للمعلمين والتلاميذ على حد سواء .

وفيما يختص بالموارد المادية وهى الكتب والاثاث والمعدات فقد ظهر حديثاً مفهوم «المكتبة الشاملة ، وهى مكتبة لا تزود بالمواد المكتوبة فقط والتى درجت المكتبات على اقتنائها مثل الكتب والمجلات والصحف ، بل أنها تزود بالاضافة الى ذلك بالمواد المسموعة والمرئية أو المرئية فقط مثل أجهزة التليفزيون ، والفيديو ، والراديو ، والسينما الناطقة أو الصامته .

المهام الوظيفية لأمين المكتبة :

- يعتبر امين المكتبة مسئولاً عن المحافظة على المكتبة بما فيها من كتب وأجهزة وآثاث بصورة صالحة للاستخدام .
- التعرف على المواد المطلوبة للمكتبة ويستشير فى ذلك مدير المدرسة وتلاميذها .
- تزويد المكتبة بالمستحدث من المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية .
- يصنف المواد المكتبية ويفهرسها حسب الطرق المعروفة فى ذلك (التصنيف العشرى العالمى وهو ما يعرف بتصنيف ديوى ، أو تصنيف مكتبة الكونجرس) .
- من خلال عملية التصنيف والفهرسة يقوم بعمل بطاقة لكل كتاب ويحفظها فى ادراج خاصة بذلك .
- يدير المكتبة بطريقة مناسبة تيسر على زائريها الاطلاع والاستفادة باقل جهد وايسر سبيل ويمكن لأمين المكتبة ان يحسن ويطور فى اسلوب ادارة المكتبة من حين لآخر .
- يقوم بإرشاد التلاميذ الى أماكن الكتب ، ويفضل ان تزود المكتبة بلوحات ارشادية ، كما انه يقوم بإعطاء دروس جماعية أو فردية لطريقة استعمال المكتبة .

- يقوم بالاشتراك مع مدرسى المواد المختلفة أو مع المدرسين الاوائل بتنظيم جدول الاطلاع للفصول المختلفة والمواد المختلفة .
- يحتفظ بالسجلات المختلفة اللازمة للعمل فى المكتبة مثل : دفتر اليومية - دفتر الفهرس - فهرس البطاقات - دفتر قيد المجلات - دفتر الاستعارة الخارجية - ملف مقترحات المدرسين والتلاميذ .
- الاشراف على الاستعارة الداخلية وتسجيل الاستعارة الخارجية للمدرسين والتلاميذ .
- يقوم امين المكتبة بجرد الكتب والمواد الموجودة مع اتباع الاجراءات اللازمة والتى تحددها لائحة المكتبات ادارياً ومالياً . ويتم ذلك سنوياً بعد انتهاء العام الدراسى وفى نهاية السنة المالية .
- الاشراف والمتابعة لمكتبات الفصول والاقسام إن وجدت .
- تنشيط دور المكتبة و ذلك بإتباع بعض الوسائل التالية :

أ- مسابقات القراءة والاطلاع مع تخصيص جائزة لأحسن تلميذ فى القراءة الحرة .

ب- الندوات الثقافية والتى يمكن فيها ان يجتمع التلاميذ لمناقشة كتاب قرأوه .

جـ- تلخيص الكتب المقرره أو الغير مقرره والتى تتناسب مع عمر التلاميـذ .

د- اعداد البحوث مع استخدام طريقة التوثيق وتدوين المراجع فى نهاية البحث .

هـ- اقامة المحاضرت الصغيرة والتى يدعى اليها عدد محدود من التلاميذ أو جمعية أصدقاء المكتبه .

وظائف الخدمات المالية والادارية

وتشمل هذه الوظائف : أمين سر المدرسة - امين التوريدات - امين المخازن

أ- أمين سر المدرسة : وهى من الوظائف الادارية الهامة ذات المسئولية المحدده وقد حددت وزارة التربية والتعليم اختصاصات (١١) امين سر

المدرسة (السكرتير) فيما يلى :

الاعمال المالية :

١- العمل بالدفاتر ذات القيمة وبياناتها :

(أ) دفاتر قسائم التحصيل .

(ب) دفاتر حوافظ توريد النقود .

(جـ) دفتر ايصالات استلام شيكات أو حوالات بريدية .

(د) دفتر سايرة الخاص بصرف تذاكر الاجور .

٢- تحصيل الرسوم التى تقررها الوزارة على تلاميذ المدارس سنوياً فى المواعيد المحددة للحسابات الخاصة بها والاخطار عنها للجهات المعنيه فى المواعيد المناسبة .

٣- المحافظة على المتحصلات الموجودة داخل الخزينة ومطابقتها على الدفاتر المتعليقة بها .

٤- مسك حسابات المدرسة فى أوجه النشاط المختلفة وقيدها ايراداً ومصروفاً فى الدفاتر الخاصة بذلك ، وضبطها على كشوف البنك أو دفاتر التوفير (ايداعاً وسحباً) .

٥- صرف من حسابات السلفة المستديمة والسلفة المؤقته .

٦- صرف الاجور والمكافآت والعلاوات الدورية وإعادة الكشوف بعد الصرف .

٧- خاتم شعار الجمهورية .

٨- تحرير استمارة بقيمة ايجار المبنى (اذا كان المبنى مؤجراً) مع ضرورة مسك دفتر الايجارات للتسديد فيه بما تم .

اعمال شئون العاملين .

١- امساك سجل قيد العاملين .

٢- تنظيم الملفات الفرعية للعاملين .

٣- امساك سجل بمرتبات العاملين .

٤- العمل بدفاتر غياب وتاخر العاملين .

٥- مراجعة كشوف الاجور والمكافآت والحوافز قبل ارسالها للمديرين أو

-

الادارة التعليمية .

اعمال شئون الطلبة :

١- مسك سجل قيد التلاميذ واستيفاء بياناته ورصد المبالغ المحصلة اولا بأول مع اثبات قيد الرسم المحصل فى الخانه المعده له بالسجل ورقم وتاريخ قسيمة التحصيل .

٢- تحرير استمارة متحصلات عن الرسوم المحصلة سواء ما كان منها أميرى وغير أميرى وإخطار الجهاز المختص بها .

أعمال الحفظ :

مسك ملفات المنشورات والقرارات والكتب الدورية واوامر النقل والندب والاعارة وإخطار العاملين بما يخصهم منها والحصول على توقيعاتهم عليها بما يفيد العلم .

اعمال شئون التغذية :

- مراجعة الحسابات شهرياً .

اعمال ادارية أخرى :

- الرد على جميع المكاتبات المتعلقة باختصاصه ، السابق الاشارة اليه .

ب- المعاون أو ضابط المدرسة : وتسمى هذه الوظيفة باسم معاون المدرسة أو الضابطه حسب (جنس) الشخص القائم بالعمل .

اختصاصات الوظيفة :

فى شئون الطلبة :

١- اعدا سجل لقيد التلاميذ .

٢- تلقى طلبات المستجدين وقيدها فى سجل خاص وإعطاء ايصالات عنها .

٣- تلقى طلبات المحولين من وإلى المدرسة وقيدها فى دفاتر خاص .

٤- إنشاء وتنظيم ملفات الطلبة واستيفاء اوراقها الرسمية وأوراق الاجابة الخاصة بالامتحانات .

٥- حصر وقيد غياب الطلبة وتأخيرهم بالدفاتر واخطار أولياء الامور

ومراجعة بياناتهم على بيانات المشرفين وعمل الاحصاء اليومى واعتماده من ناظر المدرسة .

٦- عمل الاحصاء الشهرى للطلبة وارساله للادارة للمراجعة والاعتماد .

٧- اعداد قرارات فصل التلاميذ واتخاذ إجراءات اعادة القيد لمن تنطبق عليه شروط الاعادة .

٨- امساك دفاتر احالة الطلب على الوحده الصحية وقيد اجازاتهم المرضية .

في النواحى الادارية :

١- إمساك دفاتر قيد المياه والاناره والاخطار عن الاستهلاك واعتماد الفواتير الخاصة بها .

٢- توزيع العمل بين العمال والاشراف الفعلى على اعمالهم ومراقبة العمال المكلفين بملاحظة المدرسة ليلاً للتاكد من قيامهم بالعمل على الوجه الاكمل .

٣- المحافظة على رونق المدرسة ومظهرها العام .

٤- الاعمال الادارية الخاصة بامتحانات المدرسة .

٥- قيد البريد فى السجلات الخاصة بذلك .

٦- الاشتراك فى اعمال التنفيذية بالمدرسة .

٧- كتابة قوائم الامتحانات من واقع شهادات التلاميذ .

٨- الاشتراك فى تحرير استمارات التقدم للامتحانات العامة .

جـ - أمين توريدات المدرسة :

اختصاصاته فى الاعمال المخزنية :

١- طلب الاصناف التى تحتاج اليها المدرسة .

٢- قيد الاصناف الواردة للمدرسة .

٣- توزيع العهد الفرعية على العاملين بالمدرسة .

٤- صرف الاصناف بموجب أذونات الصرف .

٥- توزيع الكتب الدراسية واعداد كشوف التوزيع الخاصة بها وارسالها الى الادارة التعليمية فى المواعيد المقرره .

٦- اعداد الاخطار الشهرى عن حركة الاوراق المدموغة والدفاتر ذات القيمة .

٧- استخراج الارصدة المدونة بدفاتر العهد .

٨- الاشتراك فى اللجان التى تشكل بالمدرسة بقصد التخلص من الاصناف التالفة .

٩- مسك دفتر قيد الشهادات الدراسية والامتحانات البيضاء الدالة على النجاح وتسليمها لأصحابها .

١٠- مسك حساب طوابع البريد الحكومية التى تستعمل بمعرفة المدرسة .

فى اعمال شئون العاملين : تحرير كشوف الاجور والمكافآت للعاملين والحوافز

فى اعمال التغذية : امساك دفاتر قيد التغذية والاشتراك مع اللجنة فى الاستلام وتحرير اذن صرف الاغذية اليومية وتحرير انصرافات وعمل الحسبه الشهرية .

فى أعمال المكتبة : امساك دفتر يومية مكتبة المدرسة .

فى اعمال القيد والحفظ :

١- امساك دفاتر الصادر والوارد .

٢- امساك ملفات للموضوعات المختصه للمدرسة .

حالات خاصة :

١- تجديد دفاتر العهده .

٢- التسليم والتسلم .

٣- خامات الجمعيات وانتاجها .

٤- المبانى من الناحية التخزينية .

٥- غرس الاشجار والمرافق فى المدارس .

٦- الورق الدشت وتصديره .

هوامش الفصل ومراجعه

(١) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم النشرة العامه رقم ١١٠ بتاريخ ٢٧ / ١٠ / ١٩٧٩

(٢) حسن مصطفى وآخرون ، اتجاهات جديدة في الادارة المدرسية ، (الطبعة الرابعة) مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

(٣) محمد منير مرسى ، الادراة التعليمية ، اصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٤٧ .

(٤) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، القرار الوزارى رقم (٨٨) بتاريخ ١٧/ ٠٤/ ١٩٨٨ بشأن تحديد معدلات وظائف المجموعة النوعية لأجهزة مديريات التربية والتعليم والادارات التعليمية . مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

(٥) القرار الوزارى (٨٨) مرجع سابق .

(٦) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، القرار الوزارى رقم (٢١٣) بتاريخ ١ / ١١ / ١٩٨٧ بشأن قواعد النقل والتعيين فى وظائف العاملين بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات وديوان عام وزارة التربية والتعليم ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ١٩٨٧ .

(٧) عرفات عبد العزيز سليمان ، استراتيجية الادارة فى التعليم (دراسة تحليلية مقارنة) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ . ص ٢٣٤ .

(٨) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، القرار الوزاري رقم (٢١٣) ، مرجع سابق .

(٩) عرفات عبد العزيز سليمان . استراتيجية الادارة فى التعليم ، مرجع سابق ص ٤١٦ .

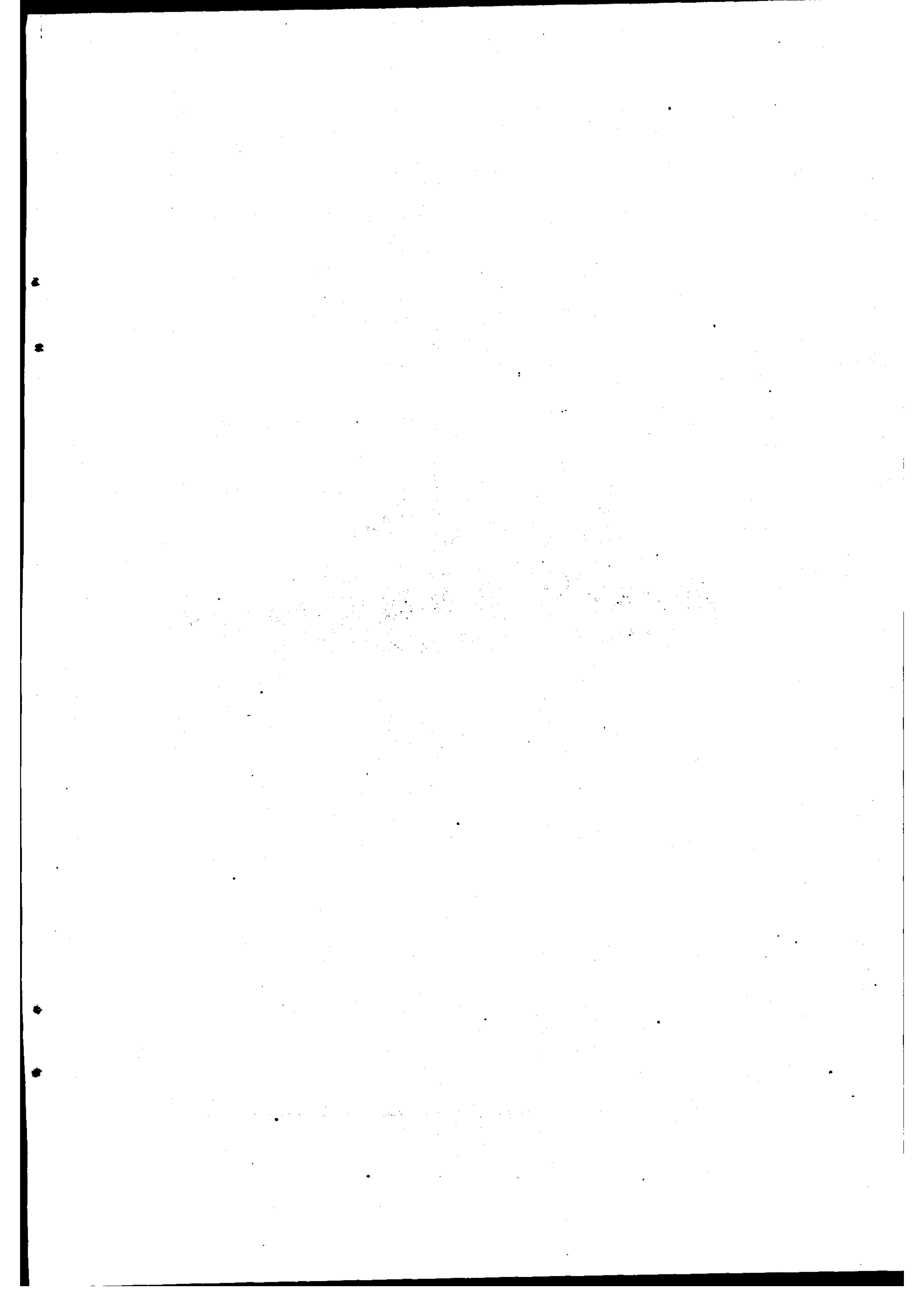
(١٠) حسن مصطفى وآخرون ، مرجع سابق ص ٨٤ .

(١١) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتوجيه المالى والادارى ، وكيل المدرسة فى الشئون المالية والادارية ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

الفصل السابع

الأدوار الإدارية لمعلم المدرسة الابتدائية (*)

(*) كتب الفصل الدكتور أحمد اسماعيل حجى



تناول الكتاب فى مواضع عدة الإدارة المدرسية ، مفهومها وعملياتها وتطبيقاتها داخل المدرسة الابتدائية . وأكد الكتاب على أن ادارة المدرسة الابتدائية عملية لايقوم بها ناظر المدرسة وحده ، أو معه وكيل المدرسة والجهاز الكتابى المعاون أيضا فقط ذلك لأنه إذا كانت الإدارة المدرسية أداة لتحقيق أهداف المدرسة ، فإن القائمين بها هم كل العاملين بالمدرسة . ومعنى هذا أن للمعلم فى المدرسة الابتدائية دوراً أساسيا فى تحقيق أهداف هذه المدرسة .

ومن ثم فإن لهذا المعلم مكانته ودوره فى عملية الإدارة المدرسية ، فهو ميسر للتعلم Facilitator of Learning وهو كذلك مدير للفصل وللعملية التعليمية وقائد للأنشطة التربوية التى يشرف عليها ، وهو ضابط اتصال بالأجهزة البيئية المختلفة . إن هذا كله يعنى أن للمعلم أدواراً فى مدرسته الابتدائية .

وابتداء ينبغى أن نعرف أن الدور هو نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم والاتجاهات والسلوك التى من المتوقع أن يراها أعضاء الجماعة ممن يشغل مركزا بعينه . والدور يصف السلوك المتوقع من شخص ما فى موقف ما .

والدور إذاً نشاطات سلوكية تتوقع الجماعة من الفرد الذى يشغل عملاً أو وظيفة ما أن يقوم بها .

والدور أيضاً تتابع نمطى لأفعال متعلمة يقوم بها فرد من الأفراد فى موقف تفاعلى . وتخريجاً من ذلك فإن دور فرد ما يرتبط بالأدوار الأخرى للآخرين .

وبناء على ذلك فإن دور المعلم إن هو إلا نمط أو أنماط السلوك المتوقعة من أعضاء مهنة التعليم . وتتعدد هذه الأنماط بتعدد المراكز والمسئوليات الموكولة إلى كل معلم .

ومعنى هذا أنه ليس للمعلم دور واحد ، بل إن له أدواراً عديدة ، فهو مسئول عن الفصل الذى يدرس له ، وهو مسئول عن مادة دراسية ، مسئول عن الأنشطة خارج الفصل ، وهو عضو فى المجالس المدرسية إلى آخر المسئوليات والوظائف الموكولة إليه ، مما يجعل له أدوارا متعددة ترتبط بهذه المسئوليات والوظائف، ونتناول فيما يلى بعضا من هذه الأدوار :

أولا المعلم وادارة المدرسة الابتدائية :

أسلفنا الإشارة إلى أن إدارة المدرسة الابتدائية لاتقتصر على الناظر والوكيل وسكرتير المدرسة وأمين التوريدات ، بل إنها تشمل معلم هذه المدرسة أيضا . وإذا كان اليوم الدراسى بالمدرسة الابتدائية المصرية يبدأ بطابور الصباح ، فإن المعلم أحد المشرفين الرئيسيين على هذا الطابور والأنشطة المختلفة التى تقدم فى أثنائه ، ومن ثم فإنه ينبغى عليه أن :

أ - يحرص على الحضور مبكراً قبل موعد الطابور والاشتراك فى الإشراف على تلاميذه .

ب - يهتم بمظهر التلاميذ فى الطابور .

جـ - يتتبع مواظبة التلاميذ على الانتظام فى الطابور .

د - يشترك فى توجيه التلاميذ وتهيئة مواقف يكتسبون من خلالها السلوكيات المرغوبة .

هـ - يساعد التلاميذ فى تخطيط الأنشطة المختلفة المرتبطة بطابور الصباح وتنفيذها ، مثل كلمة الصباح ، والأناشيد وغيرها .

وإذا كان المعلم كعضو بالمدرسة يشرف على جماعات مدرسية وأنشطة أيضا ، فإنه قد يتولى مسئولية المجموعات المدرسية لتقوية التلاميذ ، أو الجمعية التعاونية المدرسية ، أو المقاصف التعاونية بالمدرسة الابتدائية أوغيرها ويستلزم ذلك منه أن يلم بالقواعد والأسس التى تقوم عليها إداريا ومالياً ، وتشمل :

١ - السلف المدرسية :

يخصص لكل مدرسة مبلغ نقدي يكون عهدة أحد العاملين بها (سكرتير المدرسة أو القائم بالأعمال المالية ...) للصرف منه ، ويطلق على هذا المبلغ النقدى اسم السلفة وقد تكون السلفة مستديمة أو مؤقتة .

أ - أما السلفة المستديمة . فإنها مبلغ نقدى يكون فى عهدة موظف مسئول بالمدرسة للصرف منه ، فإذا مابلغ رصيد العهدة حداً معيناً يقوم الموظف باستعاضة ماصرف منه بمقتضى مستندات مستوفاة .

ويرخص بالسلفة المستديمة وكيل الوزارة المختص أو من يفوضه ، وتحدد قيمتها نهائيا بعد مضى سته أشهر من تاريخ صرفها على أساس متوسط مايصرف منه شهريا فى مدة سته أشهر ، مضافا إليه ٥٠٪ من هذا المتوسط .

وقد تقررت السلفة المستديمة أصلا لمواجهة المصروفات العاجلة والطارئة التى لاتجاوز عشرين جنيها بما فى ذلك بدل السفر والأجور الاضافية ، بشرط المراجعة بمعرفة الوحدة الحسابية قبل الصرف .

ومن أمثلة المبالغ التى تصرف من هذه السلفة :

١ - ثمن الأصناف الغذائية اليومية التى تشترى فى الحال بسبب تأخر المتعهدين فى توريد اللازم فيها فى الميعاد المحدد ، أو بسبب رفض المورد فيها لمخالفته للشروط .

٢ - أجور البرقيات المصلحية التى ترسلها المدرسة داخل الجمهورية أو خارجها ، مع إرفاق صورة الاشارة التلغرافية .

٣ - أجور المكالمات التليفونية المصلحية مع ضرورة إرفاق ملخص المكالمة مع الإيصال .

٤ - أجور النقل والمشالات .

٥ - مداركة الاصناف الضرورية لحسن سير العمل ، إذا لم تكن موجودة بمخازن المديرية سواء كانت هذه الاصناف دائميه أو استهلاكية .

٦ - أجور الانتقال عن المأموريات المصلحية ، مع ملاحظة عدم صرف أجور سيارات خاصة فى الجهات التى بها مواصلات عامة إلا بعد الحصول على ترخيص مسبب من رئيس المصلحة .

٧ - الحالات الطارئة التي يخشى من عدم إصلاحها حدوث ضرر مثل إصلاح السيفونات والحنفيات والبالوعات .

على أنه لايجوز صرف أجور حتى وإن قلت قيمتها عن عشرين جنيها من السلفة المستديمة إلا فى الحالات التي يصدر بشأنها ترخيص من وزارة المالية

ويجرى استعاضة المنصرف من السلف المستديمة كلما قاربت على النفاذ بناء على طلب يتقدم به من بعهدته من السلفة المستديمة مرفقا به المستندات المؤيدة لها .

ب - أما السلف المؤقتة : فهى مبالغ أميرية تصرف إلي العاملين كأمانه خصما على بند بموازنة السنة المالية الجارية ، لتدارك أغراض سبق الترخيص بها وتصرف هذه السلف للمدارس بموجب شيكات أو أذون صرف .

ويجوز أن يرخص لمدرسة بصرف ماإعتمد لها من مبالغ من السلفة المستديمة ، إذا وجد أن قيمة . السلفة المستديمة تتحمل هذا الصرف ، كما هو متبع فى سلف اصلاح الاثاث وترميم المبنى ...الخ .

ويتم تحديد قيمة السلفة المؤقتة وفقا لدراسة دقيقة ، تتم بمعرفه المختصين فى الأعمال المطلوب من أجلها السلفة ، ويكون هؤلاء المختصين مسئولين مباشرة عن الفروق الكبيرة فى التقدير زيادة أو نقصاً .

وينبغى أن تحدد المدد اللازمة لتقديم مستندات السلفة المؤقتة في قرار الترخيص بصرفها ، ويراعى رد المتبقى منها دون صرف إلى الخزينة .

ولايرخص بصرف عدد كبير من السلف المؤقتة لشخص واحد فى السنة المالية الواحدة ، على أن تعتمد الإيصالات المؤقتة التي تؤخذ بموجبها مبالغ من السلف المؤقتة من ناظر المدرسة ويثبت فيها تاريخ استلام المبلغ المسحوب من خزينة المدرسة والغرض من استلامه ، وأن تتم التسوية فى مدة ثلاثة أيام على الأكثر من تاريخ استلام المبلغ .

ومن أمثلة هذه السلف ، السلف المؤقتة المخصصة لترميم المباني ، ويصرف منها فى إصلاح الأبواب والشبابيك أو تصليح أجزاء الطلمبات المملوكة للدولة أو تغيير التالف منها ، وإصلاح الأرضيات المتآكلة ورش الحوائط ودهان الضرورى منها ، وترميم التالف من المبانى في حدود السلفة ، وتجديد أغطية حجرات التفتيش وتنظيف وإصلاح دورات المياه .

وتنقسم المتحصلات إلى نوعين :

أ - متحصلات أميرية مثل رسوم إعادة قيد التلاميذ ، ورسم التقدم للامتحانات العامة ، وبيع العهد المستهلكة بالمزاد العلنى وبيع منتجات المدرسة على اختلافها ، والاستقطاعات الخاصة بالمكافآت ورسوم الشهادات عن البيانات التي تعطى للتلميذ ، وثمن بيع الأوراق المدموغة (استمارة النجاح) وغيرها .

ويستخرج عن هذه المتحصلات القسيمة ٣٣ ع ج وتورد إلى الخزائن الأميرية

لحساب مديرية التربية والتعليم .

ب - متحصلات غير أميرية : مثل رسوم مجالس الآباء والمعلمين ، والتأمين ضد الحوادث ، ورسوم المعامل والمكتبات المدرسية ، والنشاط ، ورسوم الاشتراك فى المجموعات المدرسية والرحلات وجمعيات النشاط وغيرها .

ويتم تحصيل هذه الرسوم بموجب القسيمة ١٢٣ تربية وتعليم وتودع في الحساب المفتوح لحساب المدرسة (البنك زو دفتر التوفير) .

ويلاحظ أنه فى حالة زيادة المبالغ المحصلة عن خمسة جنيهات فإنه يجب أن تورد فى نفس اليوم إلى أقرب خزينة أميرية . أما إذا تراوح المبلغ مابين جنيه الى خمسة جنيهات فإنه يورد كل يوم خميس فى الأسبوع . وأما المبالغ التى تقل عن جنيه فتبقى بالخزينة .

وموارد الصرف نوعان :

أ - موارد عينية ترد من مخازن المديرية التعليمية من الكتب الدراسية والمكتبات وأدوات التعليم والنظافة .

ب - موارد نقدية ، وهى نوعان :

١ - موارد نقدية أميرية تصرف للمدرسة خصما على بنود الموازنة وترد إليها على هيئة :

أ - تراخيص مالية خصما على السلفة المستديمة .

ب - ترخيص مالى خصما على الاعتماد المخصص بالمديرية أو الإدارة التعليمية

جـ - سلف مؤقتة بموجب أذونات صرف أو شيكات .

٢ - موارد نقدية غير أميرية وهى الأموال المحصلة من تلاميذ المدرسة .

أما بالنسبة للصرف من الأموال الأميرية فتعتبر الاستمارة ٥٠ ع ج هى أساس جميع الصرفيات والتسويات ما لم يتواجد نص خاص على استخدام غيرها .

وأما بالنسبة للصرف من الأموال غير الاميرية وهى - كما أسلفنا الإشارة - الرسوم الإضافية التى تقررها الوزارة فلكل منها قواعد خاصة بالصرف بما

يحقق خدمه الهدف من تقريرها في المجالات المختلفة ، على النحو التالي :

أ - حصيلة مجلس الآباء : وتتمثل هذه الحصيلة فى الاشتراكات السنوية التى يدفعها كل تلميذ ، والتبرعات بشرط موافقة اللجنة التنفيذية لمجلس آباء المديرية التابعة لها المدرسة فى حالة عدم وفاء حصيلة المدرسة وإعانة مجلس آباء المديرية لمتطلبات المشروعات المقرر تنفيذها .

وتصرف هذه الأموال فى مجالات متعدده من أهمها :

١ - الترميمات والإصلاحات الصغيرة .

٢ - الندوات والمؤتمرات والبرامج القومية .

٣ - مشروعات الخدمات العامة والمعسكرات والرحلات

٤ - جماعات النشاط .

٥ - المساعدات لغير القادرين من التلاميذ

٦ - المطبوعات الخاصة بأعمال مجالس الآباء .

٧ - تسديد ١٠٪ من حصيلة اشتراكات المجالس لحساب اللجنة التنفيذية لمجلس آباء المديرية .

ب - رسم التأمين ضد الحوادث : ويقوم كل تلميذ بتسديد رسم التأمين ضد الحوادث ويستحق التلميذ المؤمن عليه هذا التأمين إذا أصيب عند ممارسته لأوجه النشاط العلمي والرياضي فى أثناء تواجده بالمدرسة ، أو فى أثناء الرحلات والمعسكرات المدرسية وكذلك فى حالة الحوادث التى تصيب التلاميذ عند ذهابهم مباشرة إلى مدارسهم أو الجهات التى يمارسون نشاطهم أو عند إيابهم منها ، مع استبعاد فترات العطلات الرسمية والصيفية ، إلا إذا كان الطالب يقوم بتدريب أو مران بتكليف رسمى أو فى رحلة مدرسية

جـ - حصيلة رسم النشاط : تصرف حصيلة هذا الرسم على أوجه الصرف التالية :

١ - صيانة المنشآت الرياضية والملاعب والمعسكرات .

٢ - شراء الأصناف والمهمات اللازمة للنشاط .

٣ - الحفلات الرياضية والكشفية والمهرجانات والمعسكرات والمؤتمرات

٤ - انتقال الفرق لتنفيذ برامج النشاط

٥ - الاشتراكات مقابل الانتفاع بالأندية وغيرها .

٦ - المساعدات فى تكاليف الرحلات المدرسية بما لايزيد عن ٥٠٪ .

٤ - طرق الشراء :

كثيرا ماتحتاج المدرسة إلى أصناف غير موجودة بمخازنها أو بمخازن الإدارة أو المديرية التعليمية فتقوم بتدارك هذه الأصناف عن طريقها بعد الحصول كتابيا بعدم تواجد هذه الأصناف بالمخازن وتحديد طريقة الشراء والارتباط بالقيمة التقديرية لهذه الأصناف طبقا للمقايسة ويكون الشراء إما عن طريق المناقصة وإما بدون مناقصة :

والمناقصة : هى أساس الشراء الحكومي ، وهناك إجراءات يجب أن تتبع مثل إعداد قوائم بالأصناف بالكميات المطلوبة ، وتحرير استمارة ١٨٥ ع ح بهذه الاصناف والكميات من عدة صور ، وترسل لأكبر عدد من التجار قبل موعد فتح المظاريف بمدة لاتقل عن خمسة أيام . ثم تشكل لجنة لفتح المظاريف برياسة ناظر المدرسة وعضوية سكرتير المدرسة وأمين التوريدات وعضو فنى ، ثم تشكل لجنة للبت في العطاءات المقدمة .

وترفع أورق المناقصة إلى المديرية أو الإدارة التعليمية للنظر فى اعتماد التوصيات ، ويخطر من قبلت عطاءاتهم بنتيجة المناقصة فى خلال اسبوع من تاريخ اعتمادها ، على أن يطلب منهم إيداع التأمين النهائى ، بحيث يكون ١٠٪ من قيمة الأصناف التى رست عليهم ، ويتحرر عقد مع من يرسو عليه العطاء .

وأما الشراء بدون مناقصة فيتم إذا تواجدت موانع تحول دون الشراء بالمناقصة وتحرر مذكرة شراء توضح فيها الأسباب التى تدعو إلى ذلك وينقسم الشراء بدون مناقصة إلى طريقين .

أ - الشراء بالممارسة ، ويقصد بالممارسة مساومة أو مفاوضة البائع في ثمن الشراء وشروطه ، بحيث يمكن الحصول على الأصناف أو الخدمات المطلوبة بأرخص الأسعار وأنسب الشروط . ولايلجأ إلى الشراء بالممارسة إلا عند الضرورة المتروكة لناظر المدرسة وفى حدود حالات منها : شراء أشياء محتكر صنعها أو إستيرادها ، ولاتوجد إلا لدى شخص بذاته ، والقيام بالأعمال

الفنية المرغوب إجراؤها بمعرفة فنيين متخصصين ، أو الحيوانات والطيور ، المطلوبة لغير أغراض التغذية .

ب - الشراء بالأمر المباشر ، ويتم فيما لاتزيد قيمته عن مائتى جنيه ويلزم الحصول على ترخيص من المديرية أو الإدارة التعليمية بعد التقدم بمذكرة يبين فيها الأسباب التى تدعو الى ذلك .

٥ - المجموعات المدرسية لتقوية التلاميذ :

تعطى هذه الدروس للمجموعات الطلابية فى المدارس فى غير أوقات الدراسة، بحيث لاتقل مدة الحصة الواحدة عن ساعة . ويجب الحصول على موافقة ولى الأمر على اشتراك ابنه فى هذه المجموعات . وتضم المجموعة إثنى عشر تلميذا فى المدرسة الابتدائية . ويجوز لمجلس إدارة المدرسة إضافة بعض التلاميذ للمجموعة الواحدة بدون مقابل ، إذا استدعت حالتهم الاجتماعية ذلك . وتستخرج باشتراكات المجموعات قسائم ١٢٣ تربية وتعليم .

٦ - المقاصف التعاونية بالمدرسة الابتدائية :

تضم الموارد المالية للمقاصف التعاونية بالمدرسة :

أ : قيمة اشتراك التلاميذ فى اسهمها بالشروط الآتيه ك

ب : ثمن المبيعات فيما يمارسه المقصف من نشاط .

ثانيا : المعلم داخل الفصل :

ذكرنا أن المعلم ميسر للتعلم ومدير للعملية التعليمية . والمعلم فى سبيل قيامه بوظيفته يتفاعل مع تلاميذه .

ويعرف التفاعل Interaction بأنه التأثيرات المتبادلة أو المشتركة بين الأفراد أو الجماعات ، التى عادة ماتكون متصلة ومرتبطة بالسلوك الاجتماعى والانفعالى أو العاطفى بوجه خاص .

ومن ذلك أن تفاعل المعلم / التلميذ Teacher - Pupil Interaction يعنى التأثيرات المتبادلة أو المشتركة ، وبخاصة منها ماهو اجتماعى وعاطفى بين المعلم والتلميذ

وتحليل التفاعل Interaction Analysis مصطلح متصل بديناميكيات

الجماعة ، إنه التحليل المنظم وتسجيل رد الفعل لكل فرد فى الجماعة تجاه العضو الآخر .

ويحدث عند تفاعل المعلم مع تلاميذه نوعان من التفاعل ، الأول هو التفاعل اللفظى (Verbal) الذى يستخدم فيه الكلام متمثلاً فى الحديث والأمر والنهى والمدح والذم والتشجيع والتوبيخ ، وغير ذلك . والثاني هو التفاعل غير اللفظى (Non Verbal) الذى يتم بين المعلم وتلاميذه فى المواقف المختلفة ، وهو تفاعل لايستخدم فيه الكلام .

والمعلم فى تفاعله مع تلاميذه في المواقف المختلفة يدير عملية الاتصال ويوجهها والاتصال، Communication كما يقول جريفث - عملية اجتماعية ، إنه وظيفة اجتماعية ، تعنى مشاركة العناصر فى السلوك وفى أنماط الحياة عن طريق إيجاد مجموعة من القواعد . إنه أمر لازم للإنسان فى المجتمع ، لأنه لامناص له عن الاتصال بغير ، لينقل إليه فكره وإحساسه ، ويستقبل منه فكره وإحساسه أيضاً .

والفصل الدراسى - والمدرسة الابتدائية أيضا - مجال خصب للاتصال الذى يتكون من أربعة عناصر رئيسية ، هى :

١ - المرسل : Sender والمرسل هو المصدر الأساسى للاتصال ، وهو الذى يقدم المعلومات والأفكار والخبرات وغيرها .

٢ - المستقبل : Receiver ، وهو المتلقى الذى يستقبل مايرسله اليه المرسل من أوامر وتوجيهات وخبرات وأراء وغير ذلك وغالبا ماتتوقف فاعلية عملية الاتصال على مدى استجابة المستقبل لم ا يرسل اليه ، بحيث أنه إن انعدمت الاستجابة ، فكأن عملية الاتصال لم تحدث أصلاً .

٣ - الرسالة : Message وتتمثل الرسالة فى تلك المعلومات والخبرات والآراء ووجهات النظر وغيرها مما سبق أن ذكرناه . ويتوقف نجاح عملية الاتصال على محتوى الرسالة ومضمونها وأسلوب معالجته .

٤ - الوسيلة : ووسيلة الاتصال هى الوسيط المستخدم فى نقل الرسالة من المرسل الى المستقبل . وقد تكون هذه الوسيله سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية ، أو باستخدام حواس أخرى كاللمس أو الشم أو غيرهما .

وهنا يقول إن فاعلية عملية الاتصال تتوقف على وسيلة الاتصال المستخدمة وطبيعي أن تكون الرسالة الموجهة لطفل المدرسة الابتدائية ذات مستو ومضمون يناسب القدرات النمائيةوالتعلمية لهذا الطفل ، وطبيعي أيضا أن تكون الوسيلة المستخدمة لنقل الرسالة مناسبة لذلك .

وإذا كانت تلك هي عناصر عملية الاتصال ، فإن هناك عوامل تؤدى إلى فاعلية هذه العملية في المدرسة الابتدائية ، من أهمها :

١ - اتجاهات المعلم وتتضمن :

أ - اتجاه المعلم نحو نفسه : فالمعلم الواثق من نفسه المتقبل لذاته غالبا مايكون قادراً على تحقيق اتصال فعال بينه وبين تلاميذه . والمعلم المتزن عاطفياً ، الذى يتحلى بالصبر والتحمل والعطف والثقة بالنفس وبالآخرين ، والذى لايتلمس أخطاء الآخرين ، ولايلقي بالذنوب عليهم ، ولايثور لأتفه الأسباب معلم يستطيع يدير عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه بفعالية .

ب - اتجاه المعلم نحو تلاميذه : إذ إن المعلم الذى يحب تلاميذه الأطفال ويميل إلى التعامل معهم ويؤمن بقيمة كل منهم ، وبحق كل واحد فيهم في النمو والتعلم ويؤمن بوجود فروق فردية بينهم في النمو والذكاء والتعلم وغيرها ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان يوجه عملية الاتصال بينه وبينهم توجيها سليما يتمشى مع الاتجاهات الديمقراطية والإنسانية

جـ - اتجاه المعلم نحو منهج المدرسة الابتدائية : إذ إنه لايكفى أن يلم المعلم بالمواد الدراسية ويتقن طرق التدريس ، ويعرف أساليب التقويم ، ويشرف على الأنشطة وغير ذلك مما يدخل تحت المنهج في المدرسة الابتدائية ، بل لابد له يميل إلى هذا المنهج ومكوناته ويحبه ويحببها ، بل أيضا يشعر بسعادة لعمله بالمدرسة الابتدائية والتعليم بها . إن هذا الميل والحب يمكن المعلم من إنجاح عملية الاتصال ، وعن طريقها يمكنه أن يتيح لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة التى تؤدى الى نمو شخصياتهم .

٢ - اختيار وسيلة الاتصال المناسبة :

ذلك أن هناك وسائل متنوعة للاتصال ، والعبرة دائما بمدى ملاءمة وسيلة الاتصال للرسالة والموقف والمستقبل ، قد يكون الاتصال اللفظى ملائماً للتلميذ

فى موقف ما ولمحتوى الرسالة وطبيعتها ، لكنه قد لايكون ملائما في موقف آخر مع ذات التلميذ أو تلميذ آخر . والمعلم مثلا في درس عملى يجد أن الاتصال اللغوى وحده غير كاف ، وقد يكون بحاجة إلى وسائل أخرى للاتصال .

٣ - طبيعة الرسالة ومحتوياتها :

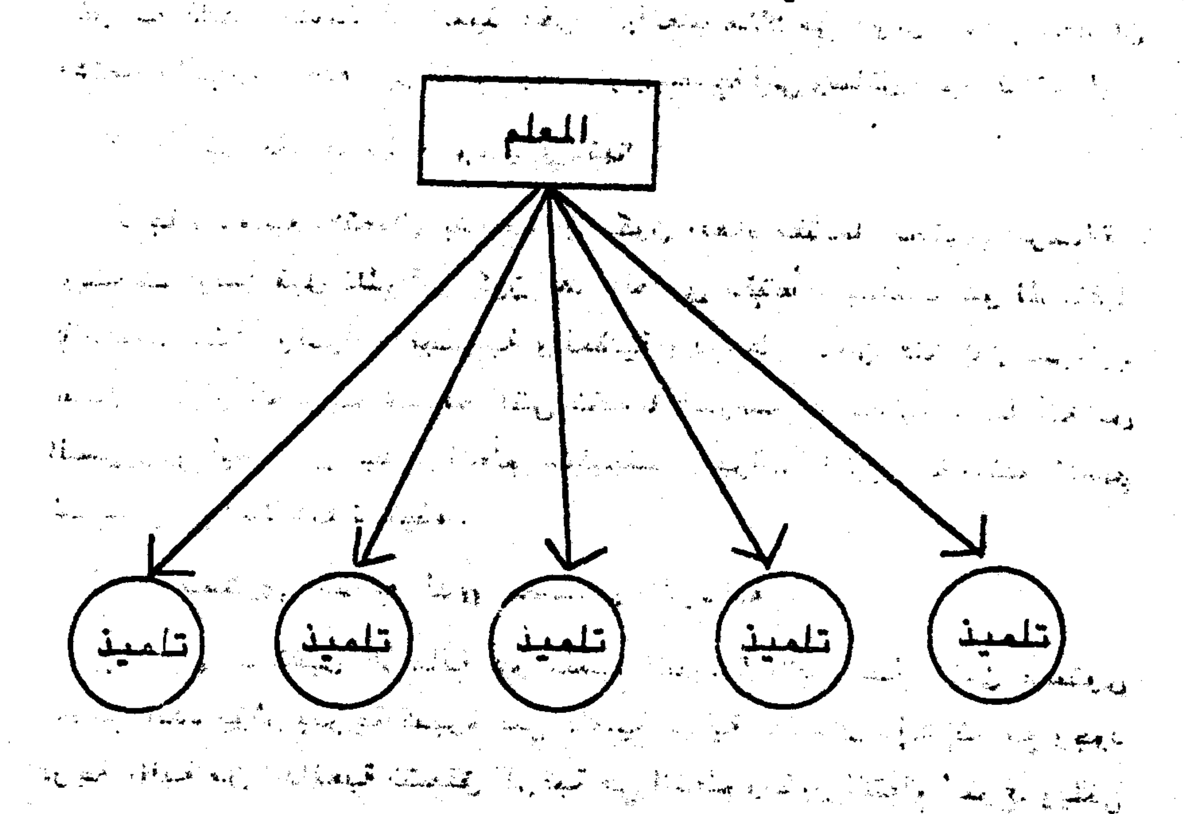
ونجاح عمليه الاتصال يتطلب أن يكون المعلم مقتنعا بمحتوى الرسالة ، ويتطلب أيضاً قبل ذلك أن يكون هذا المحتوى مقنعاً ، يناسب نمو المستقبل (التلميذ مثلاً) وقدراته الجسمية والعقلية وغيرها . ومن هنا كان ضروريا حسن اختيار الخبرات المختلفة التى تقدمها المدرسة الابتدائية ، كما أنه من الضرورى أيضا أن يقوم المعلم بتكييف الخبرات التى يتضمنها المنهج لتتمشى مع امكانات تلاميذه .

٤ - مستوى الدافع لدى مستقبل الرسالة :

وإذا كان مستقبل الرسالة هو تلميذ المدرسة الابتدائية ، فإن مستوى الدافع عنده يؤثر بدرجة كبيرة على فاعلية عملية الاتصال . إذا إنه مع وجود درجة عالية من الدافعية تتحقق الرغبة في التعلم ويكون التعلم أسرع. ويلقى هذا الأمر عبئاً علي المعلم في تهيئة تلاميذه وحفزهم ، ليكون الاتصال بينه وبينهم فعالاً .

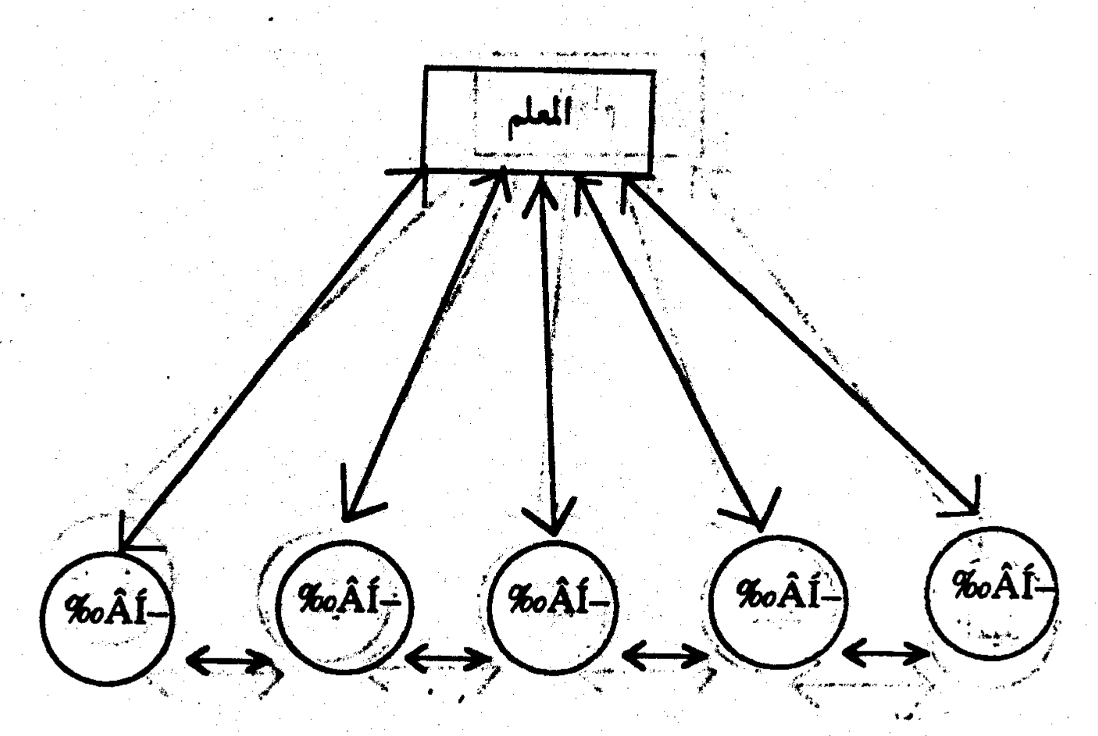
غير أنه ينبغى ألايفهم أن المعلم هو دائماً (المرسل) ، والتلميذ هو دائماً المرسل إليه أو (المستقبل) لأن ذلك يتوقف إلى درجة كبيره على نمط الاتصال . وهناك من هذه الأنماط مايجعل المعلم دائماً هو المرسل ، والتلميذ دائماً هو المستقبل ، إلا أنه ينبغى أن نسجل أن مثل هذا النمط هو أقل أنماط الاتصال فعالية . وهناك من هذه الأنماط مايكون المعلم فيه مرسلاً ومستقبلاً ، ويكون التلميذ فيه مرسلاً ومستقبلاً معاً . ونعرض فيما يلى لأبرز أنماط الاتصال داخل المدرسة الابتدائية :

١- الاتصال الرأسي الهابط ، ويوضحه الشكل التالى :



وفى هذا النمط يكون الاتصال دائماً من أعلى إلى أسفل ، والمعلم فيه هو سيد الموقف ، والتلميذ دائماً هو المتلقى والمستقبل . وواضح أنه لا إيجابية للتلميذ أو فاعليه له ؛ بل إنه سلبى فى العملية . ومعروف أن طفل المدرسة الابتدائية يحتاج إلى فرص النشاط داخل الفصل وخارجه ، إلا أن هذا النمط لايتيح له مثل هذه الفرص - قد يحتاج المعلم الى الأخذ بهذا النمط عندما يريد أن يلقى قصيدة شعر ، أو عندما يريد أن يعرف التلاميذ بحياة كاتب مامثلاً ؛ لكن الأخذ بهذا النمط دائما يجعل العملية التعليمية قليلة الإنتاجية والفعالية ويسهم فى سلبيه المتعلم ، ودعم مايسميه التربويون بالتعليم البنكى ، الذى يجعل من التلميذ وعاء أو (حصالة) يستقبل ولايرسل وواضح أيضا أن هذا النمط يقلل ، بل ولايتيح فرص الاتصال بين التلاميذ بعضهم البعض فى الموقف التعليمى ، لأن التلميذ يستقبل الرسالة من المعلم فقط ، ولايتصل بزملائه فى الفصل يرسل إليهم ويستقبل منهم .

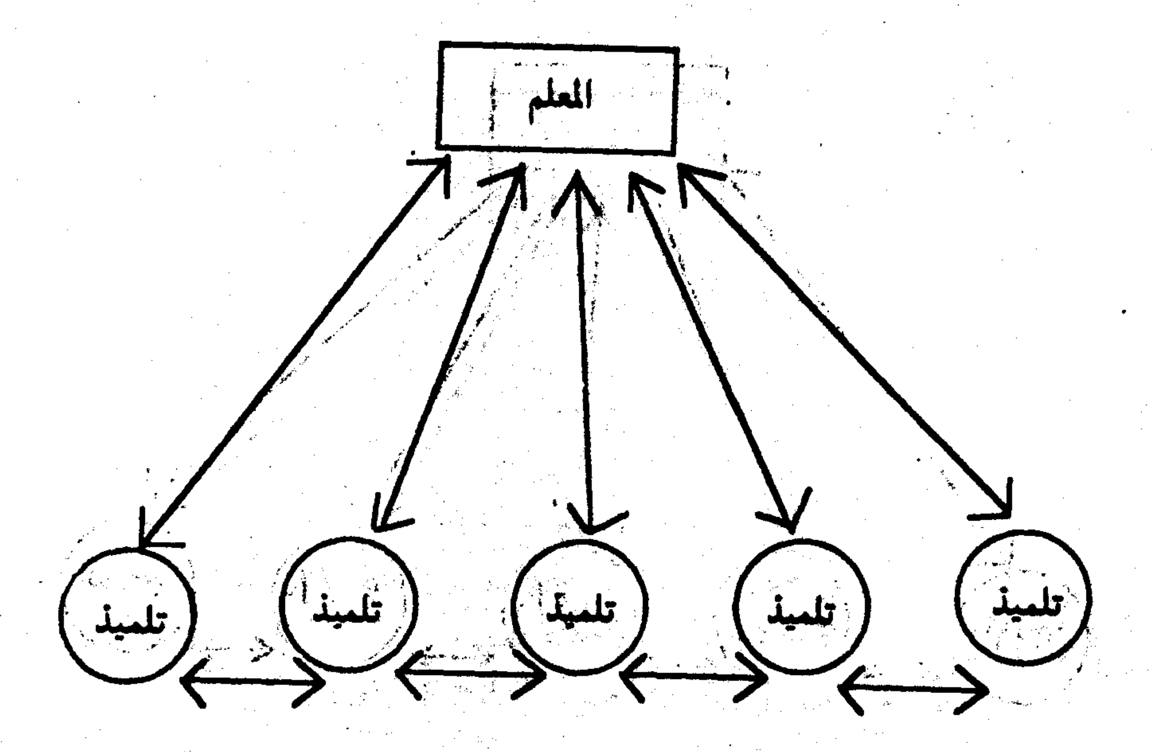
٢ - الاتصال الرأسي الهابط الصاعد : ويوضحه الشكل التالي :



والاتصال في هذا النمط يكون من أعلى إلى أسفل ، كما يكون أيضاً من أسفل إلى أعلى . والمعلم في هذا النمط (مرسلا) والتلميذ (مستقبل) ، وفي ذات الوقت يكون المعلم (مستقبلا) والتلميذ (مرسلا) ، ويتيح هذا النمط فرصاً للتلاميذ ليعبروا عما يرونه ، ويستجيبوا لما يتلقونه من رسائل . كما أنه يتيح الفرص للتغذية الراجعة Feedback قد يكون مايأتي من التلاميذ مجرد رد فعل أو استجابة لما تعلموه وهنا يكون المعلم هو محور عملية الاتصال . وقد يكون وهو الأفضل - بجانب ذلك متيحاً لفرص التعبير أمام التلاميذ سواء كان هذا التعبير متصلا بما تعلموه أو متصلا بآرائهم وأفكارهم في أمور أخرى ومن شأن ذلك زيادة الفرص الإيجابية في عملية الاتصال .

ومع هذا فإن هذا النمط - مثله مثل النمط السابق - لايتيح فرص الاتصال بين تلميذ وآخر أو آخرين ، لأن التلميذ مع كونه مستقبلاً ومرسلاً ، إلا أن الرسالة دائما من المعلم وإليه .

٣ - الاتصال الرأسى (الصاعد الهابط) الأفقى : ويوضحه الشكل التالى :

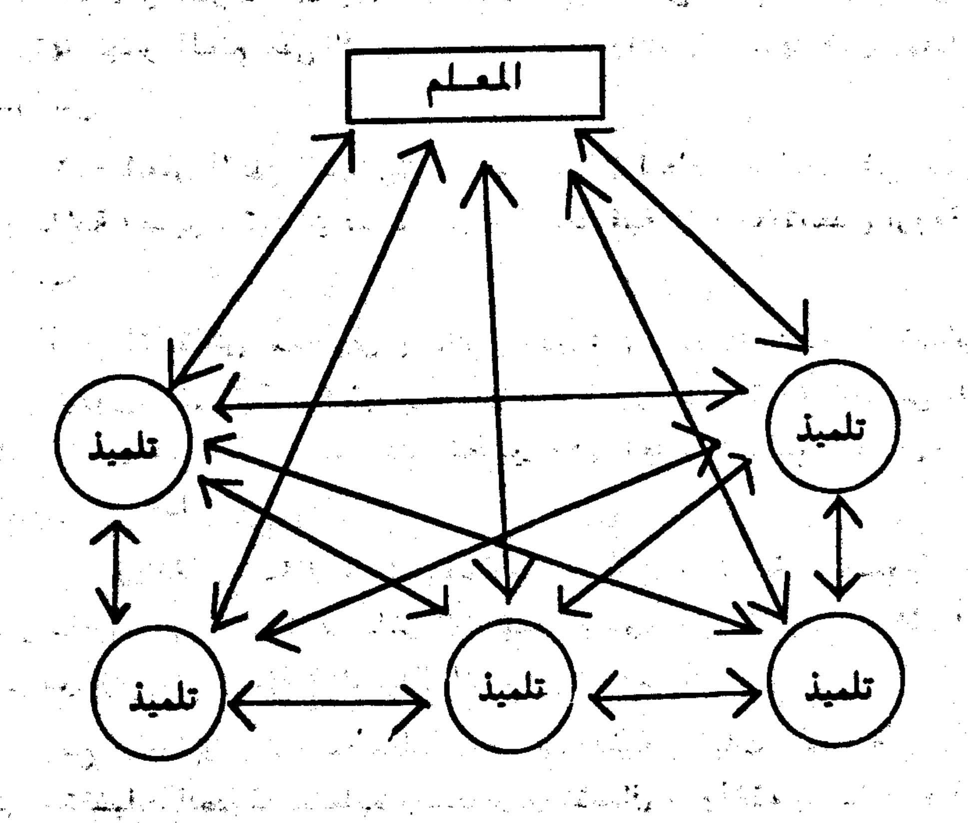


وفى هذا النمط يكون الاتصال رأسيا هابطا من أعلى إلى أسفل أى من المعلم إلى التلميذ ورأسيا صاعداً من التلميذ إلى المعلم . ويوجه المعلم فيه رسائل إلى تلاميذه عندما يريد أن يلقى عليهم شيئاً أو يطرح أمراً أو يوجه سؤالاً ، ويوجه التلميذ فيه رسالة أو رسائل إلى المعلم عندما يستفسر ، أو يبدى وجهة نظر أو يجيب عن سؤال أو يطرح سؤالاً .

وفيه أيضا يكون الاتصال أفقياً وذا اتجاهين بين تلميذ وآخر ، فالتلميذ يناقش زميله يوجه إليه رسالة ويتلقى منه أخرى .

ويلاحظ أن هذا النمط يعالج مايؤخذ على النمطين السابقين من إهمال التفاعل بين التلميذ ، وتقليل فرص الأخذ والعطاء بينهم ، إلا أنه ، مع ذلك ، يؤخذعليه أن تبادل الرسائل بين التلاميذ لايكون ذا صلة بما يوجهونه من رسائل إلى المعلم ومايستقبلونه من رسائل منه .

٤- الاتصال متعدد القنوات : ويوضحه الشكل التالى :



والاتصال وفقا لهذا النمط يتم بين المعلم وتلاميذه يرسل إليهم رسائل ويتلقى منهم أخرى ، فهو مرسل ومستقبل ، وهم كذلك . كما أن الاتصال هنا يتم بين التلاميذ بعضهم البعض أيضا ، فهناك رسائل متبادلة بينهم .

ومن جهة أخرى فإن تفاعل التلاميذ معاً يؤثر على مايرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه ، بما يساعد على زيادة إيجابيتهم فى الموقف التعليمى وإزاء هذا الموقف ذاته .

وإذا كان هذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤما مع الاتجاهات الحديثة فى إدارة المدرسة الابتدائية ، إلا أن هناك صعوبات تحول دون الأخذ به ، من أهمها :

١ - ارتفاع كثافة الفصل الدارسى : فهناك مدارس كثيرة تزيد فيها كثافة الفصل عن الحدود المقررة ، بل أن هناك مدارس تزيد فيها هذه الكثافة عن خمسين تلميذاً فى الفصل الواحد .

٢ - طبيعة المقررات والمواد الدارسية ومحتواها : إذ إن كثيراً من مقررات المدرسة الإبتدائية وما جاء بالكتب الدراسية المرتبطة بها مليئة بالمعلومات والمعارف المطلوب من المعلم القاؤها ومن التليمذ حفظها . وهى من كثرتها تجبر المعلم على الإسراع فى عرضها والانتهاء منها قبل نهاية العام الدراسى .

٣ - قصر العام الدراسى : ويلاحظ أن العام الدراسى فى مدرستنا الابتدائية قصير ، كما أن فترة الدراسة الحقيقية عادة مالاتتعدى أربعة أشهر دراسية .

٤ - انخفاض مستوى إعداد المعلم : ومعلم المدرسة الابتدائية قد تربى بدوره على تعليم تلقينى ، كان يحفظ ويسمع عندما كان في التعليم الابتدائية والإعدادى ، ثم دخل دار المعلمين وهى تعادل التعليم الثانوى تقريبا ، وتربى وفق هذا الأسلوب أيضا .

٥ - قلة الوسائل التعليمية المتاحة : ونتيجة لقصور تمويل المدرسة الابتدائية تقل الوسائل التعليمية بمدرستنا ، ونجد أن كثيراً منها غير موجود بها ، وبخاصة الوسائل السمعية البصرية .

ومع هذا فإن إعداد معلم المدرسة الابتدائية بكليات التربية ، وتدريبه على التقنيات الحديثة للتعليم والتفاعل والاتصال ، وأخذه بالتخطيط أسلوباً علميا للعمل يساعده على التغلب على مثل هذه العقبات .

وإذا كان المعلم داخل الفصل يتفاعل مع تلاميذه ويتصل بهم ، فإنه مسئول أمام ناظر المدرسة عن النظام .

والنظام مصطلح يصف (ضبط) المعلم لفصله ، كما يصف أساليب الردع التى تحول دون خروج التلاميذ عن السلوك المرغوب فيه .

والنظام Discipline مرتبط بالقواعد Rules من نواحى معرفتها والإلمام بها ، ثم الالتزام بها بشكل صارم .

إن فهم كلمة أو مصطلح النظام يقتضى ابتداء تناول مصطلح الضبط . إن مصطلح الضبط Control يستخدم كمرادف لمصطلح النظام بمعنى القدرة على (السيطرة) على تلاميذ الفصل .

وفى علم الاجتماع تركز تعاريف الضبط الاجتماعى على أن ثمة نوعاً من (الضغط) تمارسة الجماعة أو المجتمع على أفراده حفاظاً على النظام فى

الجماعة والمجتمع

وفى هذا الصدد يرى إدوارد روس E.Rose أن الضبط الاجتماعى إن هو إلا (التسلط) الاجتماعى المتعمد الذى تمارسه الجماعة على الفرد بهدف تحقيق النظام الاجتماعى وتأكيد مبدأ السيادة للمجتمع . كما يرى تالكوت بارسونز Barsons أن الضبط الاجتماعى هو (رد) المجتمع على مايصدر عن أفراده من سلوك منحرف ، ليعيد التوازن إلى النظام الاجتماعى . والضبط الاجتماعى عند بيتر بيرجر P.Berger هو الأساليب المتنوعة التى يلجأ المجتمع إلى استخدامها (لإجبار) أفراده الخارجين على نظامه على الانصياع الى هذا النظام والمعايير المرتبطة به . بل إنه يضيف إلى ذلك أنه لايمكن لأية جماعة الاستمرار فى البقاء دون ضبط اجتماعى.

إن ثمة مايدعونا إلى التسليم بأن الفصل في المدرسة هو جماعة فى إطار المجتمع المدرسى . ومن هنا ارتبط النظام فى الفصل (كجماعة) بالضبط (الاجتماعى) . ولذلك فإن تناول هذا الضبط الاجتماعى يتضمن تناول أساليبه التى هى الأدوات التى تستميل بها الجماعة (الفصل) أعضاءها (التلاميذ) أو تجبرهم على اتباع ماوضعته من قواعد ومعايير للسلوك.

إن تناول موضوع الضبط الاجتماعى يقتضى التأكيد على أن :

١- ضبط سلوك الأفراد يقتضى إشباع حاجاتهم ، ولذلك فإن معلم المدرسة الابتدائية ، ينبغى أن يتأكد من إشباع الحاجات الأولية لتلاميذه (كالطعام والشراب) ، إشباع الحاجات الثانوية (الحاجة للأطفال الى الأمن والطمأنينة) ، وإشباع الرغبات والميول وغيرها . ولذا فإن إسهام المعلم فى إشباع حاجات تلاميذه وبخاصة حاجاتهم الثانوية ، يسهم فى إعمال الضبط الاجتماعى.

٢- عملية التربية ذاتها ، والمدرسة الابتدائية بخاصة ، أداة من أدوات الضبط الاجتماعى . ويعنى هذا أن منهج المدرسة الابتدائية بما يتيحه من خبرات تتصل بالمعارف والسلوكيات والوجدانيات والمهارات من عادات وقيم وغيرها له دور أساسى فى الضبط الاجتماعى . كما يعني أن المعلم بسلوكياته وعلاقاته بأطفال المدرسة الابتدائية ، وحبه لهم واتصاله بهم له دور أساسى فى هذه العملية أيضاً .

وطالما أشرنا إلى أن عملية التربية تعتبر من أساليب أووسائل أوأدوات الضبط الاجتماعى ، فإن الإشارة واجبة إلى أن المربين يميزون بين نوعين من النظام :

١ - النظام الذى ينبع من الفرد نفسه : ذلك أن الفضائل الخلقية - كما يرى أرسطو - تكتسب بالمران ، فالرجل يصبح كريما إذا ما تدرب أو تعود على إتيان الأفعال التى يؤديها الكريم عن رغبة ، فهذا الكريم لم يصبح كريما إلا حينما اكتسب استعداداً شخصيا راسخا ، حتى لقد أصبح يقوم بذلك النوع من الأفعال قياما مطرداً وهو مسرور بها ودون حافز يأتيه من خارج نفسه . إن المثل الأعلى عند أرسطو هو الإنسان الذى يفعل دائما ماينبغى عليه أن يفعل لا لشئ إلا لأنه يريد ذلك .

إننا كثيراً مانرى أطفالاً يسلكون وفقا للمعايير الاجتماعية ، والفرد يتصرف فى أحيان كثيرة وفق ماتربى عليه ، ولذلك فإن تعويد الفرد احترام القوانين والقواعد والتقاليد والعرف يساعده على أن يسلك وفقا للنظام المرغوب .

٢ - النظام الذى يفرض على الفرد من الخارج : ولأن الفصل فى المدرسة جماعة أو مجتمع صغير ، فإنه لهذا الفصل (نظامه) الخاص وضوابطه ومعايير السلوك المراد ، تلك المعايير المستمدة من النظام التربوى والنظام الاجتماعى العام . ومن هنا فإننا كثيراً ما نجد معلم المدرسة الابتدائية يتدخل ليفرض (النظام) فى فصله .

والنظام المدرسى مرتبط ارتباطا وثيقاً بشخصية المعلم وحب التلاميذ له ، والمعلم فى المدرسة الابتدائية مثل أعلى للتلاميذ ، ولذلك فإن حب الأطفال لمدرسهم واحترامهم بالتالى له يساعد على أن يسود النظام الفصل والمدرسة .

وإذا كان النظام ممارسة لتأثير كبير (المدرس) على صغير (التلميذ) ، وإخضاع سلوك التلاميذ لمعايير سلوكية مرغوبة ، فإن هذا النظام يستلزم قدراً من (الحرية) على أساس أن الحرية عنصر لازم لنمو الطفل وتربيته تربية سليمة .

ولذلك فإن النظام لاينبغى أن يكون هدفاً فى ذاته ، ولاينبغى أن يتحقق بالتهديد والتخويف والكبت .

يقول هكسلى : إذا كانت الحرية والديمقراطية هدفك ، فيجب أن تعلم الناشئة من الحرية ، والحكم الذاتى . ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء ، والخضوع المطلق ، فإنك لن تصل إلى الحرية أو الديمقراطية التى ترمى إليها .

ماأحوجنا فى مصر إلى أن نربى جيلا حراً يؤمن بالديمقراطية ، ينبع الالتزام بالنظام من داخله لنبنى مجتمع حراً ديمقراطيا ملتزما .

إن تفاعل المعلم مع تلاميذه يساعده على التعرف عليهم وبخاصة إذا شعر التلاميذ بحب نحو معلمهم . ومن احتكاك المعلم بتلاميذه يجد ثمة فروقاً بينهم ، هناك التلميذ العادي ، وهناك التلميذ الذى يواجه مشكلات .

ثمة ملاحظة هامة ، وهى أن جميع الأطفال تقريبا تصدر عنهم مشكلات سلوكية ، ولذا فإن المعلم ينبغى أن يعرف أن تلاميذه ليسوا مشكلين ، إلا إذا زادت الاستجابات غير السوية عند الطفل بشكل يحول بينه وبين التفاعل السوى مع غيره من الأطفال ومع المعلم نفسه .

ومن أمثلة هذه المشكلات :

١ - مخالفة النظام : وتظهر هذه المشكلة فى (عناد) الطفل ، وإصراره على تنفيذ مايريد ، والجموح والتخريب لما يملكه أو ما يملكه زملاؤه أو يوجد بالفصل من مقاعد وأدوات . وتظهر أيضا فى عدم طاعة الأوامر المدرسية والتمرد الدائم عليها كعدم حضور طابور الصباح ، أو إحضار الكتاب أو الكراسات والأدوات ، أو عدم القيام بالواجبات المنزلية .

٢ - الهروب : وتعد هذه المشكلة من مشكلات أو جوانب الفقد فى التعليم ، وتتمثل هذه المشكلة فى خروج الطفل من منزله على أساس أنه ذاهب إلى مدرسته لكنه يذهب إلى مكان آخر غيرها ، وقد تتمثل فى حضور التلميذ إلى المدرسة لكنه لايحضر حصصا بعينها أو حصصا لمدرس بعينه .

٣ - التسرب . ومشكلة التسرب أيضا من جوانب الفاقد ، والتسرب يعنى الانقطاع عن الدراسة وعدم الانتظام بالمدرسة ، وإذا كان للتسرب عوامله المتعددة التى تتصل بالمجتمع ، اقتصاده وسياسته وثقافته ، فإن المدرسة الابتدائية مسئولة أيضا بمعلمها ومناهجها وإدارتها عن التسرب .

هذه أمثلة للمشكلات التى تحدث فى المدرسة الابتدائية ، وإذا كان المعلم مسئولاً عن فصله ، فإن دوره الإدارى يتطلب منه القيام بواجبه تجاه هذه المشكلات وفى هذا الصدد يمكن القول بأن :

١ - المبدأ الأساسى لمواجهة المشكلات هو أن الوقاية خير من العلاج . ويعنى التسليم بهذا المبدأ أن يقوم المعلم بواجبه على النحو المطلوب بكفاية . يعمل على أن يحبه تلاميذه ، يساعدهم على التكيف مع بعضهم ومع مناخ مدرستهم ، يؤدى عمله التعليمى بإخلاص ، وغير ذلك من واجبات ومسئوليات .

٢ - الاتصال بأسرة الطفل : أي طفل ، أمر ضروري لمساعدة الطفل على النمو السليم .

٣ - اعتبار كل طفل حالة خاصة قائمة بذاتها : أساس هام لعلاج الطفل المشكل ، ذلك أن لكل طفل ظروفه الخاصة أسريا واجتماعيا وشخصيا مما يستلزم علاجه وفق (وصفة) خاصة به هو وحده .

٤ - المناخ المدرسي ذو العلاقات الإنسانية والأسلوب الديمقراطي يساعد على تجنب المشكلات وعلاجها أيضاً .

٥ - توجيه الطفل تربوياً : بما يتضمنه من مساعدة فردية له : لكي ينمو في الاتجاه الذي يجعله مواطنا ناجحاً دراسيا وتربوياً : متطلب أساس ، واحد مسئوليات معلم المدرسة الابتدائية . والتوجيه لايعني أن يقوم المعلم بحل مشكلات الطفل ، ولكنه يساعده ويعاونه في حلها حتى لايخلق فرداً معتمداً على الآخرين ، وحتى أيضا لايثقل كاهله ، المعلم ، باعباء لايستطيعها .

٦ - الاتصال بالمؤسسات البيئية لتقوم بدورها - كالشئون الاجتماعية ورئاسة الحي ومجلس القرية وغيرها - فضلا عن أنه يربط المدرسة بالبيئة ، فإنه متطلب أساس للوقاية من مشكلات التلاميذ وعلاجها أيضا .

إن المعلم في إدارته لفصله قائد تربوي - والقيادة - كما يعرفها بيج وتوماس هي عملية إنجاز عمل ما عن طريق التأكد من أن أفراد الجماعة يعملون معاً بطريقة طيبة وأن كل فرد منهم يؤدي دوره بكفاءة عالية .

وتتعدد القيادات بتعدد المواقف والأدوار ، وللمعلم القائد التربوي مسئولياته في تقوية العلاقات بين أفراد جماعة الفصل ، وتدعيم هذه العلاقات ، بل إنه ينبغي أن يعمل على مساعدة أفرادها على تعديل سلوكهم ، حتى لايحيدوا عن طريق تحقيق أهداف الجماعة .

وليس هناك نمط واحد للقيادة ، بل إن هناك أنماطا متعددة لها وقد قام ليبيت وهوايت Lippitt - White تحت إشراف كيرت ليفين Kurt Lyvin بتجربة عن أنماط القيادة وأثرها على سلوك أفراد الجماعة اختار الباحثون عددا من الأطفال ، وقاموا بتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات ، وقد كلفت كل مجموعة بعمل بعض الأشكال اليدوية .

- المجموعة الأولى ، كان القائد يتشاور مع غيره من الأفراد الذين يشتركون جميعاً في وضع الخطة وتقسيم العمل وتوزيعه ، وتقويم الأداء .

- المجموعة الثانية ، كان القائد فيها هو الذى يضع الخطة ويقسم العمل ويوزعه على الأفراد ، دون أن يسمح لأى فرد بمناقشته فيما يصدره من تعليمات ، وكانت شخصية أعضاء الجماعة تكاد تكون ملغاة إذ كانوا جميعاً سلبيين .

- المجموعة الثالثة ، ترك فيها القائد الأفراد يفعلون ما يحولهم ، دون أى تخطيط وكان القائد سلبياً تماماً .

وقد كان من نتائج هذه التجربة مايلى :

١ - من ناحية إنتاجية الجماعات : لوحظ تفوق -المجموعة الثانية - التى قيدت قيادة دكتاتورية - فى بادئ الزمر ، ثم مالبثت المجموعة الأولى ذات القيادة الديمقراطية أن لحقت بها ثم تفوقت عليها ، وكانت المجموعة الثالثة أقل المجموعات إنتاجية .

٢ - من ناحية السلوك : ظهر بين أفراد المجموعة الثانية (الدكتاتورية) أنماط من السلوك العدوانى وبخاصة فى حالة غياب القائد ، أما المجموعة الأولى (الديمقراطية) فقد كان الحب والتآخى سمة واضحة ، وكان الروح المعنى عاليا والعلاقات الإنسانية يسود أفراد الجماعة مما أدى الى تماسك الجماعة - ومعنى هذا أن الشعور فى المجموعة الأولى شعور بالـ (نحن) ، وكان الشعور فيها شعورا بالـ(أنا) .

٣ - وعند غياب القائد لم يطرأ على إنتاجية المجموعة الأولى أى قصور أو نقصان ، على حين هبط إنتاج المجموعة الثانية (الدكتاتورية) أما المجموعة الثالثة فلم يطرأ على إنتاجيتها أى تغير لأنه قليل ، والقائد لاوجود له ، حتى وإن تواجد جسمياً .

ونخلص مما تقدم إلى أن هناك أنماطا للقيادة ،ونود أن نؤكد على أن هناك تقسيمات متعددة للقيادة تختلف باختلاف النظرة إلى القيادة .

١ - من حيث تفويض السلطة وعملية اتخاذ القرار نجد هناك القيادة المركزية التى تسمح بقدر ضئيل - أولا تسمح - بتفويض السلطة ، ويتم اتخاذ القرارات فى المستويات الإدارية العليا أو فى الرئاسة . وهناك القيادة اللامركزية وفيها تفوض السلطة للمستويات الإدارية الأدنى للأقاليم . واتخاذ القرار ليس قاصرا على القيادة العليا .

٢ - وهناك التقسيم الكلاسيكى للقيادة إلى قيادة دكتاتورية وقيادة فوضوية ترسلية وقيادة ديمقراطية ، وسنتناول هذه الانماط بشئ من التفصيل .

١ - القيادة الدكتاتورية أو الأوتوقراطية :

وفيها ينفرد القائد بالرأى واتخاذ القرار، والعلاقة بينه وبين مرءوسيه أساسها الإرهاب والخوف واتباع التعليمات دون مناقشة ، ومن ثم يقل فيها جو الحرية إلى حد يقرب من العدم .

والاتصال - غالبا بين القائد والجماعة اتصال رأسى من أعلى إلى أسفل ، إذ ليس من حق المرءوس تصعيد آرائه إلى القيادة ، ونظراً لسلبية أفراد الجماعة ، فإن الأهداف غالبا ماتكون غير واضحة أو غير معروفة لديهم .

ويسعى القائد إلى أن تظل العلاقات بين أفراد الجماعة ضعيفة حتى لايحدث أى تكتل ضده .

والقائد الدكتاتورى يكون فى الأغلب الأعم مكروها من قبل أفراد الجماعة .

٢ - القيادة الفوضوية أو الترسلية :

والقائد هنا سلبى لا أثر لوجوده ، وللأفراد أن يفعلوا مايريدون دون أى تدخل من القائد أو قيامه بتوجيههم .

وليست هناك سياسات محددة أو إجراءات ، بل وقد لاتكون هناك أهداف أمام الجماعة يعمل الأفراد للوصول إليها .

ومن شأن جماعة تقاد بهذا الأسلوب اللاتحترم قائدها إيمانا من أفرادها بأن شخصية القائد من الضعف بحيث لايمكن له ممارسة مهامه التخطيطية والتنظيمية والتوجيهية والتقويمية .

٣ - القيادة الديمقراطية :

كلمة ديمقراطية فى أصلها اليونانى مركبة من جزأين ، أولهما ديموس De-mus أى الشعب . وثانيهما كراتوس Kratos أى السلطة أو الحكومة والديمقراطية على هذا هى سلطة الشعب أو حكومة الشعب .

غير أن فكرة الديمقراطية لم تقف عند هذا الحد بل نمت وتطورت ، وأخذت تنفذ إلى نواحى المجتمع المختلفة . وأخذت ترسم اتجاهات الحياة العامة كلها . ولم تعد الديمقراطية مجرد نظام سياسى بل صارت نظاما اجتماعيا بالمعنى الواسع لهذه الكلمة .

ويذكر عباس العقاد فى كتابه (الديمقراطية فى الإسلام) أنه إذا قيل (الحكم الديمقراطى) فهم منه أنه حكم لايستبد به فرد واحد ولاطبقة واحدة ، وأنه غير ضروب الحكم الأوتوقراطية والأرستقراطية والثيوقراطية والعسكرية ما اليها .

ويضيف العقاد إلى ماتقدم أنه إذا كان للتشريع الديمقراطي وصف ينحصر في كلمة واحدة ، فهذه الكلمة هي «العموم» عموم المصدر وعموم التطبيق والسريان . وعموم المصدر يعني عدم احتكار طائفة مقفلة له ، ولذلك فإن قيام العلماء والفقهاء والنواب المنتخبين بالتشريع الديمقراطي يجعله يتسم بالعمومية لأن العلم والفقه صفتان يكسبهما كل من تعلم وتفقه والمنتخبون أيضا ليسوا من الطوائف المقفلة .

وعموم التطبيق والسريان يعني التسوية بين الناس جميعا في الخضوع للتشريع الديمقراطي دون أن يستثنى منهم أحداً بسبب النسب أو الوجاهة أو الثروة .

وفي ظل القيادة الديمقراطية تقوم الجماعة باختيار القائد أو إنتخابه ، ويشارك الأفراد في وضع الأهداف والتخطيط وتنفيذ الأنشطة وتقويمها والمسئوليات في ظل القيادة الديمقراطية موزعة على الأفراد ، ويفوض الرئيس بعضا من سلطاته إلى مرءوسيه .

والعلاقات بين أفراد الجماعة علاقات طيبة ، وهناك قنوات اتصال بينهم . والقائد يشجع الأفراد وهم بدورهم يقدرونه ، ولذلك يقل كثيراً العدوان بين أفراد الجماعة .

ويكاد يكون هناك إجماع على أن القيادة التربوية الديمقراطية هي أفضل أنماط القيادة ، حيث تسود العلاقات الإنسانية بين أفرادها ، وحيث يقدر القائد أفراد الجماعة ، الذين يشاركون في تخطيط العمل وتنظيمه بل ، وفي تقويمه أيضا ، إيمانا منهم بضرورة الوصول إلى الأهداف المنشودة .

وفي ظل هذا النمط يقوم القائد سواء أكان مدرساً أو مدرسا أول أو ناظرا أو موجهاً ....الخ بما يلي :

١ - احترام شخصيات الأفراد ومعاملتهم على أساس قدراتهم وإمكاناتهم ، ومراعاة ميلهم ورغباتهم وظروفهم .

٢ - مناقشة الأمور التربوية والتعليمية مع أعضاء الجماعة - الفصل أو المدرسة أو جماعة النشاط أو غيرها - بشكل يتيح للأفراد التعبير عن آرائهم بحرية .

٣ - المساواة في الفرص بين أفراد الجماعة ، وعدم تفضيل شخص على آخر لاعتبارات تتصل بالجنس أو المركز الاجتماعي أو الدين أو غيره .

٤ - إتاحة الفرصة لأفراد الجماعة للمشاركة في وضع أهداف النشاط وتنظيم العمل .

٥ - احترام القواعد التي تضعها الجماعة والقوانين المنظمة للعمل . ويعني هذا ألا يسمح القائد لنفسه بالاحتفاظ بوضع متميز يجعله فوق الجماعة متمتعا باستثناءات ، أو متيحا الفرصة لمن يريد بأن يستثني من هذه القواعد .

٦ - الاهتمام بتنمية أفراد الجماعة - من التلاميذ أو المعلمين أو العاملين - وفق خطة منظمة يشارك فيها هؤلاء الأفراد .

٧ - مراعاة ظروف الأفراد الفنية والشخصية ، ودراسة الأسباب التي تؤثر في عملهم ومساعدتهم في علاج مشكلاتهم .

٨ - مشاركة الجماعة في العمل ، حتي يشعر أفراد الجماعة بأنه واحد منهم غير متعال عليهم .

٩ - إتاحة الفرصة لأفراد الجماعة للمشاركة في عملية التقويم ، تقويم العمل والأداء ، وتقويم الأفراد .

١٠ - الإيمان بأن عملية اتخاذ القرار من العمليات الإدارية التي يجب أن يكون للجماعة دورها الواضح فيها :

ولكن إلى أى مدى يعتبر نمط القيادة مسئولا عن فعاليتها ؟

إجابة عن هذا السؤال يرى هاندى Handy في كتابه (فهم التنظيمات) أن نمط القيادة وحده ليس مسئولا عن كون القيادة فعالة ومؤثرة . وهناك مؤشرات يمكن أن يستدل منها على فاعليه القيادة وتأثيرها ، قد يكون من بينها نمط القيادة .

وقد وجد فيدلر Fiedler من دراسته لعديد من المواقف القيادية في مؤسسات ومنظمات مختلفة الأنشطة ، أن القيادة تكون فعالة ومؤثرة إلى درجة كبيرة عندما يكون الموقف مناسبا للقائد .

وعندما يكون الموقف ملائما بدرجة معقولة فإن التأثير يكون معتدلا . ويعني فيدلر بالموقف الملائم بدرجة معقولة :

١ - أن يكون القائد محبوباً من أفراد الجماعة وموثوقا فيه .

٢ - أن تكون الواجبات المطلوب القيام بها محددة وواضح جدا .

٣ - أن تكون قوة القائد في نظر الجماعة عالية ومن أمثلة ذلك قدرته علي مكافأة المصيب ومعاقبة المخطئ .

ويؤكد فيدلر علي أهمية العلاقات بين القائد والمجموعة ، باعتبارها

أساسا هاما لنجاح القيادة ، وعلى درجة وضوح العمل وتحديده والسلطات الممنوحة للقائد وحسن استخدامه لها .

وعلى أية حال فإن عملية اتخاذ القرار Decision Making قد صارت من أساسيات الإدارة ، على أساس أنها تبين أسلوب القيادة ونمطها . وعلى أساس أنه كلما شاركت الجماعة فيها كان الأداء والنجاح واضحاً ، وفي الصفحات التالية عرض لعملية اتخاذ القرارات التربوية فى إدارة المدرسة الابتدائية .

ثالثا : المعلم ومنهج المدرسة الابتدائية :

ترى التربية التقليدية أن المنهج هو المقررات أو المواد الدراسية التى تقدمها المدرسة إلى تلاميذها . بينما ترى التربية الحديثة أن المنهج المدرسى هو جميع الخبرات التى تقدمها المدرسة وتشرف عليها ، داخلها وخارجها ، بهدف تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم .

وتجدر الإشارة هنا الى أن المنهج الحديث قد طبق فى مصر فى الأربعينات والخمسينات على يد الأستاذ اسماعيل القبانى ، ثم الدكتور عبدالعزيز القوصى وزملائهما فى الفصول والمدارس النموذجية وغيرها .

ثمة أمر هام متصل بالمناهج ، وهو عمليات تطويرها . والتطوير لاينبغى أن يقتصر على أمور تتصل (بالحذف) أو (الإضافة) الى المقررات والكتب الدراسية .

إن عملية تطوير المنهج عملية تتصف بالشمول ، تمشياً مع المفهوم الحديث للمنهج . وهى بهذا تتناول كافة الجوانب المتصلة بالمنهج والعوامل التى تتفاعل معه . إن تطوير المنهج ، بناء على ذلك ، يشمل أهداف المنهج ، وجميع الخبرات الدراسية ، ويشمل كذلك المقرارت الدراسية ، والكتب المدرسية ، والأنشطة وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم والقياس وأدواتهما وغير ذلك .

إن هناك سؤالاً هاما يطرح نفسه هنا ، هو : مادور المعلم نحو منهج المدرسة الابتدائية ؟

والإجابة على هذا تقتضى التفرقة بين نوعين أو نمطين من أنماط الإدارة التعليمية . النمط الأول وهو النمط اللامركزى ، وفي هذا النمط تفوض السلطات التعليمية المحلية فى كل أو معظم مايتصل بمنهج المدرسة وقد تفوض هذه السلطات ، بدورها المدارس فى اختيار مناهجها . والتنظيمات التى تراها ملائمة وتنفيذ هذه المناهج .

والمثال الواضح للإدارة اللامركزية للتعليم نجده في انجلترا ، حيث تنص قوانين التعليم على أن الأمور المتصلة بالمناهج تعتبر من اختصاصات السلطات

لتعليمية المحلية Local Education Authorities وإذا كانت الوثائق الرسمية يقول ذلك ، فإن الواقع يقول إن مناهج الدراسة بالمدارس الابتدائية من اختصاص هذه المدارس ذاتها . إذ إن السلطات التعليمية المحلية تفوض المدارس الابتدائية التابعة لها فى كل أمور وضع المناهج وتنفيذها ، وعلى هذا فإن مدير المدرسة يجتمع بالمعلمين ليحددوا معاً المواد الدراسية التى يدرسها تلاميذ الصفوف المختلفة ، والكتب الدراسية التى يرونها ملائمة ، والأنشطة المتصلة بالمقررات والأنشطة المدرسية الأخرى وتقويم التلاميذ وغير ذلك .

وتطويراً للمناهج الدراسية تأسس مجلس المدارس للمناهج والامتحانات
Schools Council For Curriculum and Examinations

وكان المعلمون ممثلون فى جميع لجانه ، وبخاصة لجنة مناهج التعليم الابتدائى . واعتباراً من عام ١٩٨٣ استبدل بهذا المجلس ، مجلس امتحانات الثانوي (SEC) Secondary Examinations Council ، ولجنة تطوير المنهج المدرسى School Curriculunm Development Committee أما عن هذه اللجنة ، وهى التى تعنينا هنا فإنها تمول عن طريق الحكومة المركزية والسلطات التعليمية المحلية، وتضم فى عضويتها عددا من الباحثين والمعلمين يمثلون الأقاليم المختلفة تختارهم السلطات المحلية . ويتحدد دور هذه اللجنة فى دعم جهود تطوير المناهج ، بما يتمشى مع احتياجات التعليم المدرسى فى إنجلترا وويلز عن طريق :

- الوقوف على الجهود المختلفة التي تتم في ميدان المناهج وتطويرها .
- تحديد ماينبغى عمله فيما يتصل بالمناهج .
- القيام بتطوير المناهج .
- نشر نتائج الجهود التي تتم .

وواضح من ذلك أن لمعلم المدرسة الابتدائية دوراً كبيراً فى داخل مدرسته كما أن له - أو عن طريق زملائه من المعلمين - دوراً فى تطوير المناهج على المستوى المركزى .

والنمط الثانى وهو النمط المركزى . وفى هذا النمط تقوم السلطات التعليمية المركزية بكل مايتصل بوضع المناهج وتحديد أهدافها ومقرراتها ومحتواها والكتب الدراسية وغيرها . ويتحصر دور المدرسة والمعلمين بها فى تنفيذ ما تقرره الوزارة

وتمثل مصر نموذجا واضحا للإدارة المركزية للتعليم وفى وزارة التربية والتعليم بالقاهرة إدارة عامة للتعليم الابتدائى ، تنضوى تحتها إدارات فرعية ،

مثل إدارة التوجيه الفنى ، وإدارة الخطة التعليمية والتنظيم المدرس ، وإدارة المناهج والكتب المدرسية ، وإدارة شئون الطلاب والامتحانات ، وإذا أخذنا إدارة المناهج والكتب المدرسية على سبيل المثال ، نجد أن من اختصاصاتها :

- إعداد مشروعات الخطط والمناهج وطرق ووسائل التدريس ، وفقا لأهداف المدرسة الابتدائية .
- مراجعة الكتب المدرسية وأدلة المعلم
- إعداد خطط تقويم المنهج والكتاب المدرسى وخطة الدراسة .
- إعداد مشروعات تشكيل اللجان الخاصة بتطوير أو تنفيذ المناهج الدراسية ، وخطط الدراسة ، ومتابعة أعمال هذه اللجان .

ولقد أنشات الوزارة بدعم من هيئة المعونة الأمريكية USAID مركزا لتطوير المناهج والمواد التعليمية ، ليتولى عمليات وضع مناهج جديدة للتعليم في مصر وتطويرها

ويظهر مما سبق أن المناهج واختيار المواد والمقررات الدراسية ، وتأليف الكتب المدرسية ، وأدلة المعلم وأساليب تقويم التلاميذ توضع جميعاً على المستوى المركزى بوزارة التربية والتعليم وأجهزتها بالقاهرة . ومعنى هذا أن معلم المدرسة الابتدائية ليس له دور في عملية صناعة المنهج وتطويره في مصر .

وينحصر دور معلم المدرسة الابتدائية في تنفيذ المنهج فقط . وهو في هذا الصدد يقوم بما يأتى :

- يدرس أهداف المدرسة الدراسية .
- يدرس أهداف المقررات الدراسية .
- يتناول المقرر في ضوء المنهج وأهدافه .
- يوزع المقرر على أشهر السنة .
- يربط المقرر بالأحداث الجارية .
- يربط المقرر الدراسى بنمو التلاميذ وزحتياجات هذا النمو .
- يوضف البيئة في تدريس المقرر ، ويربط بين المقرر والحياة في البيئة.
- ينظم المادة الدراسية وفقا للقواعد العامة للتدريس .
- يعد دروسه والوسائل التعليمية اللازمة لها .
- ينفذ الدروس .

- يتبنى الاختبارات والمواقف اللازمة لتقويم تعلم التلاميذ .

- ينفذ المقرر الدراسى الذى يقوم بتدريسه .

وبجانب ذلك وغيره ينظم المعلم النشاط المدرسى . وهو ينبغى أن يؤمن بأن نشاط تلاميذه يعتبر أمراً أساسياً فى تعلم المواد المختلفة ، وأن هذا النشاط جزء أساسى من المنهج بمفهومه الحديث .

والمعلم يقوم بتنظيم النشاط على مستويات ثلاثة ، هي :

أ - النشاط على مستوى الفصل :

والنشاط على مستوى الفصل يحقق أهدافا متعددة ، منها :

١ - ربط الخبرات التعليمية الحياتية بالمقررات الدراسية .

- إثراء الموقف التعليمى ، بما يتيحه من خبرات جديدة للتلاميذ

- ربط المقررات الدراسية بميول التلاميذ وحاجاتهم واهتماماتهم .

ويتنوع النشاط على مستوى الفصل ليشمل الألعاب التعليمية والزيارات والرحلات ، وإجراء التجارب العملية ، والحفلات ، وتجميل الفصل ، وإقامة معرض الفصل ، والمسابقات الفنية ، ومجلة الفصل وغير ذلك .

ب - النشاط على مستوى الأسر المدرسية :

وتكوين الأسرة المدرسية يقضى على تقوقع التلاميذ في مجتمع الفصل ، ويساعد على اتساع دائرة انتماء التلميذ ، واتساع دوائر النشاط المدرسى لمقابلة اهتمامات التلاميذ وميولهم ، ورعاية التلميذ فى جو الأسرة ومحيطها ويشرف المعلمون على هذه الأسر المدرسية بدءاً من تحديد أهدافها وأنشطتها وتشكيلها وتوفير الإمكانات اللازمة لها وتقويم العمل بها .

جـ - النشاط على مستوى المدرسة لكل :

وتتكون في كل مدرسة ابتدائية جماعات للنشاط ، منها جماعة الصحافة المدرسية وجماعة الإذاعة المدرسية ، وجماعة الرحلات ، وغيرها ، وتضم هذه الجماعات تلاميذ من فصول وفرق مختلفة ، بل ومن أسر مختلفة أيضاً .

ويقوم معلمو المدرسة بالإشراف على جماعات النشاط بها ، وهم مسئولون عن هذا النشاط بالمدرسة .

وإذا أخذنا نشاطاً من الأنشطة المدرسية ، وليكن الرحلات ، فإن للمعلم دوراً أساسياً ، إذ إنه يقوم بمايلى :

- وضع أهداف للرحلات المدرسية .

- إشراك ممثلين للتلاميذ وأولياء الأمور في جماعة الرحلات .

- وضع برنامج للرحلات المدرسية .

- تولى مسئولية تنظيم الرحلة ، والاتصال بالجهات المختلفة ، وتحديد وسائل النقل والاشتراكات .

- إعداد البرنامج والأدوات وتحديد الأغذية المطلوبة وشرائها .

- تولى مسئوليات النظام ف الرحلة والمسئوليات المالية .

- إشراك التلاميذ في المسئوليات المختلفة .

- القيام بالرحلة تحت رشرافه ومسئولية .

- إعلام تلاميذ المدرسة بما تم فى الرحلة ، والمزايا التى تحققت منها ، وماالكتسبه التلاميذ من خبرات في هذه الرحلة .

- تقويم الرحلة المدرسية وتقديم تقرير مفصل عنها . وإذا نظرنا الى المسئوليات المالية للرحلة - وهى مسئوليات إدارية - نجد أن وزارة التربية والتعليم قد حددتها فيما يلى :

١ - تودع حصيلة الاشتراكات في حساب المدرسة بدفتر البريد أو البنك بعد استخراج قسائم تحصيل ١٢٣ تربية وتعليم .

٢ - يتسلم مشرف الرحلة من خزينة المدرسة بإيصال مؤقت يعتمده ناظر المدرسة ما تحتاج إليه الرحلة من مصروفات وفق الميزانية المعتمدة .

٣ - يقوم المشرف بتسوية الإيصال فى ظرف ثلاثة أيام من عودة الرحلة وتقديم المستندات الدالة على الصرف مع رد أى نقدية متبقية الى خزينة المدرسة .

٤ - يقوم سكرتير المدرسة بإرسال مستندات الصرف للمديرية ، إذا كانت النقود المنصرفة من بنود الموازنة ، أما اذا كانت منصرفة من حصيله الآباء ، أو من أية مصادر أخرى من حسابات المدرسة فتبقى المستندات بها .

وعلى أية حال فإنه يجب إرسال مستندات الصرف إلى الوحدة الحسابية لمراجعتها ، وتشمل المستندات التي ترسل الى المديرية مايلى :

أ - أسماء المشتركين والرسم المحصل من كل منهم .

ب - كشف يبين إيرادات ومصروفات الرحلة مع المستندات الدالة .

جـ - أوراق المناقصة أو الممارسة وأوامر التوريد مستوفاه للدمغات القانونية

د - صورة القسيمه ٣٣ ع ح ، وعلم الخبر الدال على توريد ماتبقي من سلفة الرحلة إن وجد .

هـ - إخطار مصلحة الضرائب ، بالفواتير التى تزيد قيمتها عن خمسة جنيهات .

٥ - لايجوز الصرف من أموال الرحلة على مشال أمتعة الطلبه - البقشيش - المصروفات الترفيهية - استعمال غير المواصلات العامة .

٦ - تكون انتقالات المشرفين للرحلة بنفس درجة انتقال التلاميذ أياً كانت درجة هؤلاء المشرفين .

المعلم ومجلس الآباء والمعلمين

توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع ، دعوة نادى بها رجال التربية الحديثة . ولذلك فإن چون ديوى يرى أن المدرسة وهى مؤسسة تعليمية يجب أن تكون صورة مصغرة للمجتمع تعكس مايدور فى المجتمع الكبير . فالعملية التعليمية لاتتم في فراغ بل هى عملية إجتماعية ، انطلاقا من أن التربية نظام اجتماعى يتفاعل مع النظم الإجتماعية الأخرى ، يؤثر فيها ويتأثر بها ، وعلى هذا فإنه من المستحيل أن نجد نظاماً تعليميا مغلقا تماما .

والسبيل إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع له دورب ومسالك متعددة، من بينها ايجاد علاقات وثيقة بين المدرسة والبيت ، باعتبار أن مثل هذه العلاقات إذا مابنيت على أسس سليمة يمكن أن تكون دعامة من دعامات التعليم الجيد . وفى الدول المتقدمة نجد اهتماما من الآباء بالمدرسة وتقديم العون ارتقاء بالعملية التعليمية ، كما نجد أن المربين يهتمون بتشجيع الآباء والأمهات على التفاعل مع مجالات التعليم إدارة وتنظيما وغير ذلك .

ففى انجلترا - كما يقول هـ س دنت H.C. Dent فى كتابه (التعليم فى انجلترا وويلز) نجد أن المثال الذى يؤكد كون نظام التعليم هناك نظاما يتسم بالمشاركة الفريدة هو الصلة بين البيت والمدرسة . وقد شهد القرن العشرون تقدما ملحوظا في توثيق عرى هذه الصلة ، تقدما يصل إلى حد الثورة فى الربط بين الآباء والمعلمين .

ذلك أنه فى أوائل القرن العشرين كانت بوابات المدارس تغلق بعد دخول التلاميذ ، ولم يكن مسموحا للآباء بدخولها ، أما الآن فإن الآباء يلقون الترحيب في أى مكان داخل المدرسة .

ويرجع چون سادلر John E.Sadler هذه الصلات الوثيقة بين البيت والمدرسة إلى تقرير بلاودن Plowden Report المعنون :

الأطفال ومدارسهم الابتدائية Children and their Primary Schools وتقول باربارا دينهام ومايكل نورثون Barabara Dinham and Michael Norton

أن أهمية هذا التقرير تكمن . في حقيقة أنه اقترح افكارا صالحة للتطبيق . ويأتي في مقدمة هذه الأفكار تشجيع الاتصال بين الآباء والمدارس . وحمادى القول إنه إذا كان الآباء في شتى الأماكن يدخلون الحياه المدرسية ، فإن المعلمين يبذلون جهودا كبيرة لكسبهم إلى جوارهم .

وقد اقترح التقرير كحد أدنى لتعاون الآباء مع المعلمين : ترحيب المدرسة بالآباء واجتماعهم بالمعلمين ، والأيام المفتوحة ، وتبادل المعلومات ، والتقارير المتبادلة عن الطفل وإهتمامات الآباء ، وعقد جلسات مسائيه ، وهذا هو الحد الادنى المطبق معلا .

وهناك الآن على المستوى المحلي روابط الآباء والمعلمين التي تنتشر في المدارس الابتدائية بصورة اكبر من الثانوية . وعلى المستوي القومي هناك الاتحاد القومي لروابط الآباء والمعلمين وغيره من الاتحادات التي تهتم بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيت . والصورة ليست وردية تماما ، بل هناك بعض النواحي السلبية ذلك أنه مايزال هناك عدم اعتراف كامل بخبرة معلمي المدرسة الابتدائية كغيرهم من أصحاب المهن الاخرى أو زملائهم معلمي المدرسة الثانوية . وبخاصة أن ثلاثة أرباع معلمي المدرسة الابتدائية من النساء مما يعطي صورة أنثوية عن التعليم الابتدائي ، مما يُعوّق الرجال عن العمل به . والمعلمون من جهة أخرى عصبيون من أن الآباء يتدخلون في عملهم ويتبنون اتجاهات نقدية ، ويشكون في جدوى روابط الآباء والمعلمين .

ومايزال هناك تردد حول السماح للآخرين من البالغين ومنهم الآباء بدخول الفصل في أثناء التدريس . وهذا الأمر ليس مقصورا علي بريطانيا ، ذلك أن هناك سلبيات نتجت عن التدخل الزائد للآباء في التعليم في الولايات المتحدة ، وبخاصة عندما يكون الآباء من غير العارفين بفنيات العملية التعليمية ، الأمر الذي دفع كثيرا من رجال التعليم في الولايات المتحدة إلى المطالبة بألا يكون الهدف من اشتراك الآباء في التعليم تدخلهم في النواحي المهنية للمعلمين .

ورغم ذلك ، فإن المدرسة كما يقول سادلر عليها أن تكون البادئة في بناء قنطرة بينها وبين العالم الخارجي ، باعتبار أنها المؤسسة الوحيدة التي يأتي إليها جميع الأطفال ، وهناك اتجاه قوى يؤكد على ضرورة بذل جهد نحو تدعيم العلاقات العامة بالمدرسة الابتدائية .

ومما لا شك فيه أن المستوى الثقافي العام للمجتمع يمكن أن يقرب بين

الآباء والمعلمين ويربط بين المدرسة والبيت ، ومن ثم فإنه حيث ينخفض المستوى الثقافى للشعب من الصعب أن تكون ثمة علاقات تتسم بالوعى والتفهم لما يدور داخل المدرسة ، على الأقل من جانب الآباء . ونظرة إلى اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين فى معظم مدارسنا توضح أن ثمة شبه إحجام من جانب الآباء عن حضور هذه المجالس .

وربما ترجع هذه العلاقات الضعيفة إلى اعتقاد له جذوره التاريخية عند الشعب بأن التعليم مسئولية الحكومة أساسا ، وإن كانت هناك بعض المؤشرات فى الآونة الراهنة ، تبين أن هناك تحولات إيجابية نتيجة استجابة الجماهير فى بعض المناطق للإسهام فى بناء المؤسسات التعليمية . والمستقرئ لنشأة نظام التعليم الحديث . فى مصر يرى أن هذه النشأة كانت نشأة (فوقية) ليس لها جذور عميقه فى التربة المصرية . وقد كان هذا النظام منفصلا عما كان هناك من معاهد تعليمية ، ولذلك فقد دعم الثنائية أو الازدواج التعليمى ، الذى بدأ فى عهد الاتراك . وكان من نتائج ذلك أن كانت العلاقات بين المدرسة والبيت تكاد تكون مقطوعة ، اللهم إلا من بعض الاتصالات الفردية ، حين كانت المدرسة ترى دعوة بعض الآباء (فرادى) لمناقشتهم فى أمور أبنائهم ، أو حضور الامتحانات الشفوية التى كانت تعقد لهؤلاء الابناء ، كما حدث فى عهد على مبارك .

وبدأت الصلة تقوى أو بالأحرى تخلق على أسس سليمة مع جهود الاستاذ اسماعيل القبانى - وقد كان متأثرا إلى درجة كبيرة بالفكر التربوى الغربى - التربوية وبخاصة فى المدارس النموذجية . وفي النصف الثانى من العقد الخامس من هذا القرن ونتيجة لجهود رائد آخر من رواد التربية فى مصر ، الدكتور عبد العزيز القوصى ، اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى التأكيد على إنشاء جمعيات للآباء والمعلمين ، وتحددت أهداف هذه الجمعيات فى :

١ - توثيق الروابط بين المدرسة والبيت .

٢ - تعاون المدرسة والبيت في حل مشكلات التلاميذ .

٣ - معاونة المدرسة على أداء رسالتها كمركز ثقافى وتربوى واجتماعى وفنى فى المنطقه التى توجد بها .

٤ - قيام المدرسة بدورها مع غيرها من المؤسسات لحل المشكلات الاجتماعية الموجودة فى البيئة المحلية .

٥ - رعاية الطلاب صحيا وتربويا وثقافيا ورياضيا واجتماعيا.

واستمرت محاولات تطوير جمعيات الآباء والمعلمين . حتى أعيد تحديد أهدافها بصدور القرار الوزارى رقم ٥١ في ١٩٦٠/١٠/٥ ، على النحو الآتى :

١ - توثيق الصلات وتنمية روح التعاون بين الآباء والمعلمين .

٢ - الكشف عن حاجات الطلاب وحاجات المجتمع ، والعمل على تلبية تلك الحاجات ، بما يحقق معاجلة المشكلات وتشجيع المواهب وتهذيب الميول .

٣ - تبادل الرأى في كل مايتصل بشئون التربية والتعليم ، والتعاون فى العمل على النهوض بها واستكمالها وتطويرها ، بما يتناسب وظروف البيئة وحاجات المجتمع .

٤ - العمل على قيام المدرسة بدورها كمركز إشعاع البيئة واستفادة المدرسة من امكانيات البيئة .

ويلاحظ أن هذه الأهداف تتميز عن سابقتها بالإشارة إلى دور مجالس الآباء والمعلمين بخاصة فى الامور المتصلة بالعملية التعليمية وارقيتها .

وقد اهتم القرار السابق بأن تكون هناك مستويات لمجالس الآباء والمعلمين تبدأ بالمدرسة والقسم التعليمى ثم المنطقة التعليمية ، حيث يمثل مجلس الآباء والمعلمين على مستوي المنطقه والمرحل التعليمية المختلفة ، ويلاحظ أن هذا التسلسل صاعد إلى القمة ليعكس الفكر الديمقراطى وراء انشاء هذه المجالس .

وبعد صدور القانون رقم ٦٨ لسنه ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام والقوانين الأخرى الخاصة بالتعليم الفنى والتعليم الخاص ودور المعلمين والمعلمات ، صدر القرار الوزارى رقم ١٨٠ فى ١٩٦٩/١٠/٢٨ بشأن تشكليل واختصاصات مجالس الآباء ، وقد نص هذا القرار على أهداف هذه المجالس ، ولم يكن هناك اختلاف كبير بينها وبين الإهداف السابقة إلا فى النص على دورها فى العمل على تأكيد المناهج الدينية ، وبث القيم الخلقية والقومية فى المجتمع المدرسى .

وتسير تنظيمات مجالس الاباء وتتحدد اختصاصاتها في الوقت الحاضر وفقا للقرار الوزارى رقم ٣٤ بتاريخ ١٩٧١/١/٣٠ والقرار الوزارى ٦٤ فى ٧٨/٣/٢٧ على النحو التالى:

١ - ينشأ فى كل مدرسة ابتدائية أو إعدادية او ثانوية (عامة أو فنية) رسمية او خاصة وفى كل دار للمعلمين ، مجلس للآباء ينبثق عن جمعية عمومية للآباء والمعلمين بكل منها .

٢ - تشكل فى كل مديرية أو منطقة تعليمية لجنة استشارية لمجالس الآباء بها ، تنبثق منها لجنة تنفيذية .

٣ - تشكل على مستوي الجمهورية لجنة استشارية عليا لمجالس الآباء ، وتنبثق منها لجنة تنفيذية .

أهداف مجالس الآباء :

وتهدف الجمعيات العمومية للآباء والمعلمين ، ومجالس الآباء التى تنبثق عنها واللجان التى تشكل لها وفقا للمادة السابقة الى تحقيق ماياتى :

١ - توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب ليشبوا مواطنين صالحين .

٢ - دراسة حاجات الطلاب والعمل علي مقابلتها ، بما يحقق علاج مشكلاتهم العامة ، وتهذيب ميولهم وتنميتها ، وتشجيع الموهوبين ورعاية المعوقين منهم .

٣ - دراسة شئون المجتمع المدرسى والتعاون فى العمل على النهوض بها .

٤ - العمل على تأكيد العناية بالتربية الدينية وبث القيم الخلقية ونشر المفاهيم القومية فى المجتمع المدرسى .

٥ - معاونة المدرسة فى القيام بدورها كمركز إشعاع فى البيئة وفى استفادتها من امكانيات البيئة .

ونتناول فيما يلى تنظيمات مجالس الآباء على مستوى المدرسة ، حيث تضم المعلمين فى عضويتها ، وتشمل هذه المجالس .

١ - الجمعية العمومية للآباء والمعلمين بالمدرسة :

وتشكل الجمعيات العمومية للآباء والمعلمين بالمدرسة على الوجه الآتى :

١ - جميع آباء وأمهات الطلاب بالمدرسة أو أولياء أمورهم .

٢ - ناظر المدرسة ووكلاؤها ومعلموها وأمناء المكتبة والاخصائيون الاجتماعيون .

٣ - ممثل للمجلس المحلى للمدينة أو الحى أو القرية التى تقع المدرسة فى دائرتها .

وتجتمع الجمعية العمومية مرة واحدة على الأقل فى العام فى موعد أقصاه نهاية الاسبوع الثالث من بدء العام الدراسى .

وتختص الجمعية العمومية فى اجتماعها العادى بما يأتى :

١ - التصديق علي محضر اجتماع الجمعية العمومية السابق .

٢ - مناقشة تقرير مجلس الآباء عن أعماله خلال العام الماضى .

٣ - مناقشة تقرير المراقب المالى عن العام الماضى .

٤ - اعتماد الحساب الختامى للمجلس عن السنة المالية المنتهية .

٥ - مناقشة الموضوعات التى توافق الجمعية العمومية على إدراجها فى جدول أعمال الاجتماع باعتبارها متمشية مع أهداف مجالس الاباء .

٦ - انتخاب الآباء لممثليهم في مجلس الآباء عن العام الجديد .

٧ - انتخاب الآباء لأحدهم ليكون مراقبا ماليا عن العام الجديد .

٨ - انتخاب المعلمين لممثليهم فى مجلس الآباء عن العام الجديد .

٢ - مجلس الآباء بالمدرسة :

يشكل مجلس الآباء على الوجه الآتى :

١ - مدير المدرسة أو ناظرها - رئيسا .

٢ - تسعة من الآباء ينتخبهم الآباء فى اجتماع الجمعية العمومية بحيث يكون أبناؤهم ممثلين لجميع صفوف المدرسة .

٣ - ممثل للمجلس المحلى للمدينة او الحى او القرية التى تقع المدرسة فى دائراتها .

٤ - سبعة من معلمى المدرسة ينتخبهم المعلمون في اجتماع الجمعية العمومية.

ويختص المجلس بما يأتى :

١ - تنفيذ قرارات وتوصيات الجمعية العمومية بالمدرسة وقرارات اللجان الاستشارية والتنفيذية لمجالس الآباء بالمديرية أو المنطقة التعليمية أو بالجمهورية

٢ - وضع خطة متكاملة لعملة لتحقيق أهداف هذا النظام .

٣ - تقريرصرف أى مبلغ من أمواله .

٤ - تبادل التقارير والمطبوعات عن أعماله مع المجالس الأخرى .

٥ - رفع مايراه من توصيات بشأن الموضوعات العامة المتصلة بأهدافه .

٦ - الموافقه على التقرير السنوى الذى يعده عن نشاطه وأعماله .

٧ - تشكيل اللجان الدائمة أو المؤقتة .

٨ - يتولى مجلس الآباء بالمدرسة متابعة قيام رائد كل فصل بالتعرف على جميع أولياء الأمور لطلاب فصله ، وتعريفهم بزملائه من معلمى الفصل - وكذلك تنظيم عقد اجتماعات دورية بين الآباء والمعلمين للتعرف على مستوى التحصيل والسلوك لأبنائهم .

٢ - اللجان المنبثقة من مجلس الآباء بالمدرسة :

يشكل المجلس اللجان الرئيسية التالية :

أ - اللجنة الثقافية وتعنى بما يلي :

١ - تتبع المستوى التحصيلى للطلاب والعمل على النهوض به والتغلب على معوقاته .

٢ - العمل على رفع مستوى الثقافة العامة بين الطلاب .

٣ - العناية بالتوعية القومية بين الطلاب وآبائهم وغيرهم من المواطنين فى البيئة المحلية . والعمل على محاربة الإشاعات والقضاء علي التقاليد والظواهر العامة التي تضر بالمجتمع .

٤ - تنظيم برامج للتوعية التربوية للآباء .

٥ - الاهتمام بالتربية الدينية والقيم الخلقية بين الطلاب .

٦ - العمل على رعاية الموهوبين والممتازين من الطلاب في النواحى الفنية والاجتماعية والعملية ، وكذلك رعاية المعوقين منهم .

٧ - مدارسة المناهج الدراسية والكتب المدرسية وتقديم ماتراه من ملاحظات أو اقتراحات بشأنها .

ب - اللجنة الاجتماعية - وتعنى بما يأتي :

١ - تنظيم برامج لتوثيق الصلات بين الآباء والمعلمين ، بما يحقق تعاونهم فى تربية الطلاب .

٢ - دراسة مشكلات الطلاب واقتراح الحلول لها ، وتقديم المساعدات للمحتاجين منهم .

٣ - المعاونه في تنفيذ مشروعات الخدمة العامة .

٤ - العمل علي إستكمال الرعاية الصحية للطلاب .

٥- رعاية الطلاب المغتربين .

٦ - النظر فى طلبات الإعفاء من سداد إشتراكات الآباء .

جـ - لجنة النشاط المدرسي - وتعني بما يلي :

١ - تتبع تعليمات الحكم الذاتي لطلاب المدرسة ومعاونتها على تحقيق أهدافها

٢ - تتبع أعمال جماعات النشاط المدرسي ومعاونتها على تحقيق

أهدافها .

٣ - التعاون فى تنفيذ مشروعات لإستثمار أوقات الفراغ للطلاب لاسيما خلال العطلة الصيفية .

٤ - التعاون في الاحتفال بالمناسبات الدينية والقومية .

٥ - التعاون فى إصلاح واستكمال مرافق المدرسة وأدواتها وأجهزتها وتيسير وسائل الانتقال للطلاب .

وعلى مستوى المدرسة الابتدائية فإن مجلس إدارة هذه المدرسة هو البديل لمجلس الاباء وهو يتولى عمليات الرقابة الذاتية على العملية التعليمية فى المدرسة والاشراف على عمليات التوجيه والمتابعة .

تشكيل مجلس ادارة المدرسة الابتدائية :

يشكل المجلس على النحو الآتى :

- ناظر المدرسة (رئيسا)

- أقدم الوكلاء بالمدرسة ، أو أقدم المدرسين الأوائل (فى حالة عدم وجود وكيل بالمدرسة) وينوب الوكيل عن الناظر فى رئاسة المجلس عند غيابه .

- ثلاثة مدرسين من المدرسة ، أحدهم عن مدرسى الصفين الاول والثاني والآخر عن مدرسى الصفين الثالث والرابع ، والثالث عن مدرسى الصف الخامس ويختارهم مدرسو المدرسة بالانتخاب .

- ممثل عن التنظيم السياسى المحلى من غير رجال التعليم .

- ممثل عن مجلس القرية أو المدينة أو الحى ، وترشحهم مجالسهم من غير هيئة التدريس بالمدرسة .

- إثنان من الآباء بالمدرسة تختارهم الجمعية العمومية للآباء .

- إثنان من المواطنين المهتمين بالتربية والتعليم ، ويختارهما مجلس ادارة المدرسة فى اجتماعه الأول أعضاء .

اختصاصاته ومسئولياته :

يمارس مجلس إدارة المدرسة الابتدائية اختصاصاته ومسئولياته بما لايتعارض مع ماتصدره الوزارة والمديريات او الادارات التعليمية من قرارات وتعليمات منظمة للتعليم الابتدائى . ويتولى هذا المجلس معاونة المدرسة فى دراسة المشكلات واتخاذ القرارات فى شأنها ومتابعة تنفيذ هذه القرارات ،

وتقويم مستوى العمل فى جميع مجالات الخدمة التعليمية داخل المدرسة أو خارجها ، وبصفة خاصة فى النواحى الآتية :

١ - المعاونة فى حصر أعداد الأطفال الملزمين ، وحث الآباء على إلحاق أبنائهم بالمدرسة .

٢ - دراسة أسباب ظاهرة تسرب التلاميذ واتخاذ الوسائل الكفيلة بمعالجتها بالتعاون مع الأجهزة المختصة .

٣ - معالجة ظاهرة غياب التلاميذ وانقطاعهم عن الدراسة .

٤ - توفير الظروف الملائمة لرفع مستوى نظافة التلاميذ ورعايتهم صحيا، وذلك بالاستفادة من جهود المؤسسات القائمة فى البيئة وتنظيم الفحص الطبى الشامل لجميع التلاميذ .

٥ - دراسة إمكان تغذية التلاميذ بالجهود الذاتية تحت اشراف صحى مناسب .

٦ - المعاونة فى رسم وتنفيذ الخطة المناسبة لعلاج المتخلفين دراسياً .

٧ - تنظيم عملية التعرف المبدئى على التلاميذ المعوقين وبخاصة المتخلفين فكريا فى المدرسة .

٨ - رسم خطة للمحافظة على المبانى والأثاثات والتجهيزات المدرسية .

٩ - وضع خطة لإسهام الجهود الذاتية فى أعمال المبانى والإنشاءات والترميمات .

١٠ - معاونة المدرسة علي استغلال الامكانات المادية والمتوفرة فى البيئة من المزارع والمصانع والمؤسسات والمصادر المختلفة حتى يتمكن التلاميذ من الحصول على الخبرة المباشرة بما يضمن ربط الدراسة بالحياة وصبغ المواقف التعليمية بما يتفق وظروف البيئة .

١١ - مراقبة جدية العمل فى المدرسة ، ومدى انتظام العاملين بها وحرصهم على مواعيد العمل ، ووضع حلول عاجلة لغياب المعلمين والعجز فى هيئة التدريس أن وجد .

١٢ - الاطمئنان على وصول الكتب والكراسات والأدوات المدرسية المقررة إلى المدرسة فى الوقت المناسب ، والتاكد من توزيعها على التلاميذ .

١٣ - وضع برامج لإسهام الدرسة في خدمة البيئة كمشروعات نظافة القرية ومحاربة الامراض المتوطنة ومقاومة الأفات الزراعية ، والتوعية لتنظيم الاسرة .

١٤ - الإسهام في وضع خطة للاحتفال بالمناسبات الدينية والقومية بعقد الندوات وإقامة المهرجانات الرياضية والمعارض الفنية والاحتفال بأعياد العلم ، والأم والطفولة والمعلم وتوزيع الجوائز على الممتازين من المعلمين والتلاميذ واستثمار أوقات فراغ التلاميذ وخاصة فى العطلة الصيفية باستخدام إمكانات المدرسة والبيئة .

١٥ - وضع خطة للنهوض بالأنشطة التربوية ، لتسير جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية والعناية بدعم مكتبات الفصول والمسرح المدرسى والصحافة المدرسية .

١٦ - مناقشة المشكلات المتعلقة بالتلاميذ من الناحيتين التعليمية والسلوكية أو غيرها ، بناء على مايعرضه ناظر المدرسة أو أولياء أمور التلاميذ واقتراح الحلول لها والمعاونة فى علاجها .

١٧ - التعاون مع الأجهزة المختصة بمحو الأمية فى تنفيذ برامجها بجدية وفاعلية ، وجذب الدارسين اليها بالحوافز .

١٨ - اقتراح مواعيد الدراسة بما يتناسب مع ظروف البيئة مع الالتزام بخطة الدراسة المقرره .

١٩ - اقتراح حوافز للممتازين من المدرسين والتلاميذ ، وبقية العاملين .

٢٠ - المعاونة فى إسكان المعلمات والمعلمين المغتربين ، وتيسير المعيشة لهم والإسهام فى حل مشكلتهم التى تحول دون استقرارهم اجتماعيا أو نفسيا .

وبالنسبة لمدارس التربية الخاصة يضاف إلى الاختصاصات السابقة لمجلس ادارة المدرسة مايلى : -

- المعاونة في تنظيم عملية الفحص الطبى والنفسى للتلاميذ الجدد ، وعملية إعادة الفحص سنويا على التلاميذ القدامى فى المدرسة .

- دراسة التقارير التى يقدمها المدرسون عن نتائج ملاحظاتهم للتلاميذ فى شأن تطور الاعاقة .

- تنظيم الإشراف على صرف الكساء والغذاء والإيواء وعلى أنشطة التلاميذ بعد انتهاء اليوم المدرسى .

- الإشراف على عملية تجهيز الفصول والتلاميذ بالتجهيزات الجماعية والفردية المقررة وذلك فى مدارس الأمل وضعاف البصر .

- متابعة حالة المتقدمين للمدرسة الذين لم تسمح ميزانية الدراسية

باستيعابهم ومعاونة المدرسة فى تدبير الاحتياجات اللازمة لقبولهم .

- اقتراح المجالات المهنية في المدارس الملحق بها أقسام للإعداد المهنى ، والمعاونة فى تدبير احتياجات هذه الاقسام بما يعمل على تنظيم الدراسة بها.

وهكذا نرى أن للمعلم أدواراً إدارية متعددة في مدرسته الابتدائية . ويرجع تعدد هذه الأدوار إلى تعدد مسئولياته والأعباء الملقاة على كاهله فى الفصول التى يدرس لتلاميذها ويتفاعل معهم ونتصل بهم ، وفى مجالات المناهج الدراسية ومايندوى تحتها من أنشطة ، وفى مجلس إدارة المدرسة الابتدائية ، وهو مجلس الآباء والمعلمين بهذه المدرسة ، وقبل ذلك وبعده فى إطار المدرسة الابتدائية ككل .

وليست هناك حاجة إلى القول بأن قيام المعلم بأدواره عامل أساسى وهام فى نجاح المدرسة وارتفاع كفاءتها ، وإنتاجيتها .

أهم مصادر الفصل

١ - الجامعة الأمريكية : سلسلة محاضرات فى الديمقراطية ومظاهرها لنخبة من قادة الرأى فى مصر - القاهرة - د . ت .

٢ - الموسوعة الفلسفية المختصرة نقلها عن الإنجليزية فؤاد كامل وآخرين - راجعها زكى نجيب محمود - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٣ .

٣ - د . جريفث : نظرية الإدارة - ترجمة محمد منير مرسى وآخرين - عالم الكتب - تالقاهرة ١٩٧١ .

٤ - عباس محمود العقاد : الديمقراطية فى الإسلام - دار المعارف القاهرة - ١٩٨١

٥ - عبدالرحمن عيسوى : مناهج البحث فى علم النفس - منشأة المعارف - الأسكندرية - ١٩٨٠ .

٦ - عبدالعزيز عزت : فى الاجتماع التربوى - مكتبة الأنجلو المصرية - د .ت .

٧ - على احمد على : الاتصال وأهمية بالنسبة للمعلم - صحيفة التربية - القاهرة - مارس ١٩٧١ .

٨ - على احمد على وروحية احمد : الاتصالات الإدارية والجماهيرية - مكتبة عين شمس - القاهرة - ١٩٨١ .

٩ - فارعة حسن محمد : المعلم وإدارة الفصل - مؤسسة الخليج العربى ومطبعة نهضة مصر - القاهرة - ١٩٨٤ .

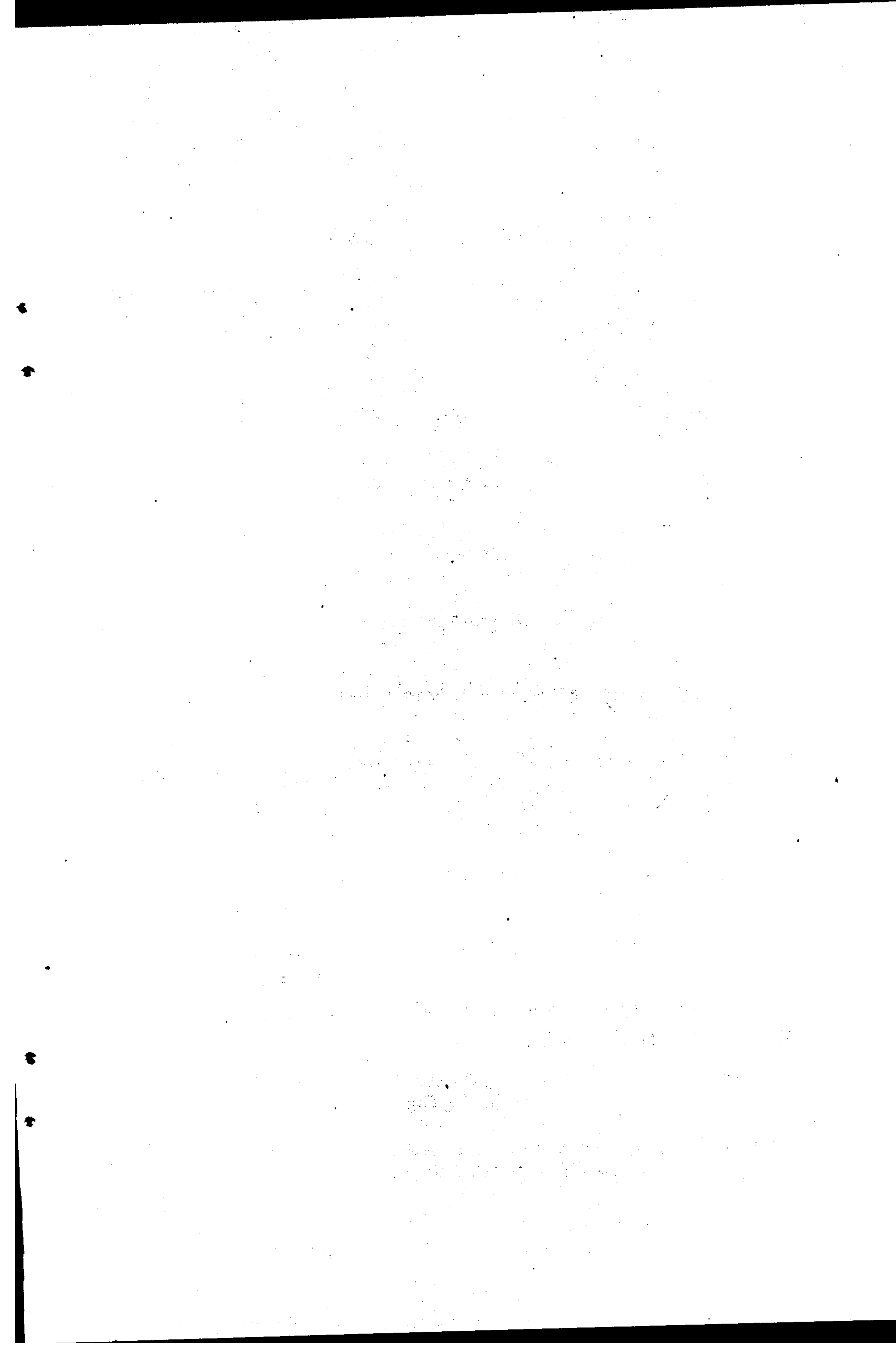
١٠ - كمال حمدى أبو الخير : الإدارة بين النظرية والتطبيق - مكتبة عين شمس - القاهرة - ١٩٧٦ .

١١ - محمد لبيب النجيجى : الأسس الاجتماعية للتربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٢ .

(12) Department of Education and Science : The Educational System of England and Wales - HMSO - London - 1990

(13) Handy, charles, B: Understanding Organigations -penguin Books - London - 1976

(14) Page, GTerry and Thomas, J.B.: International Dictionary of Education - Kogan Page - London - 1977



الفصل الثامن

إدارة مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر(*)

(*) كتب هذا الفصل الدكتور السيد عبد العزيز البهواش .

تمثل مدرسة التعليم الأساسي أولى مراحل التعليم العام فى مصر ، وهى إلزامية من سن السادسة إلى الرابعة عشرة ، وتنقسم إلى حلقتين : الحلقة الأولى (المدرسة الابتدائية) ، التى دار الحديث حول إدارة مدرستها فى فصول الكتاب السابقة ، والحلقة الثانية (المدرسة الإعدادية) . وهاتان الحلقتان قد تجتمعان فى مبنى واحد ، وقد تنفصلان تبعا لإمكانيات بيئة كل محافظة من محافظات مصر .

وتهدف مدرسة التعليم الأساسى فى مصر فى حلقتيها إلى «تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ ، وإشباع ميولهم ، وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية ، التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى ، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف ، وذلك من أجل إعداد الفرد ، لكى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعه » (١) .

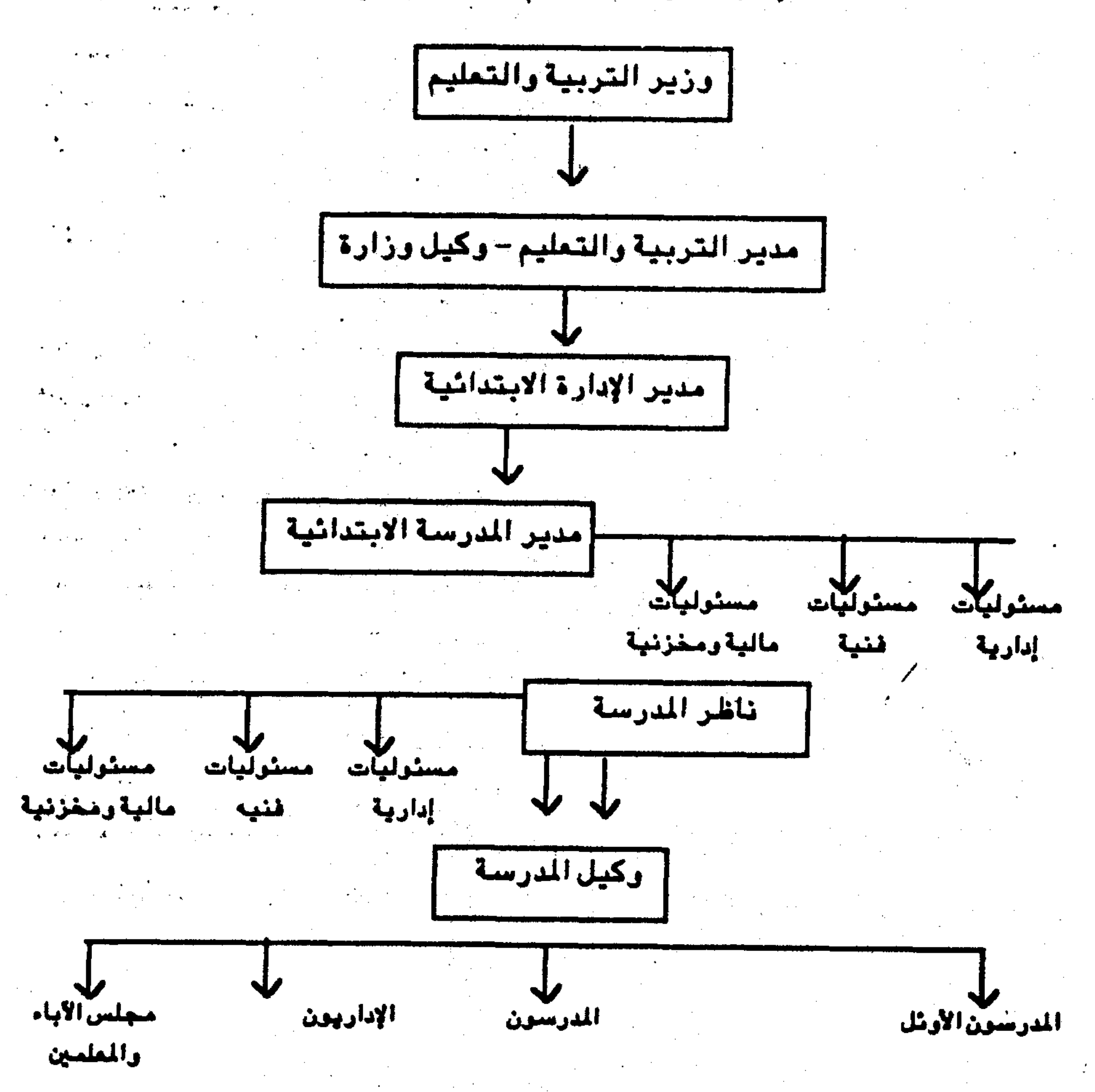
ومادامت مدرسة التعليم الأساسى بحلقتيها هى قاعدة الهرم التعليمى فى مصر ، فلا بد من العمل على أن يكون هذا الهرم قويا ، من أجل تكوين مجتمع قوى ، وإدارة المدرسة يمكن أن تساعد على تحقيق هذا الهدف المنشود ، لا لشئ إلا لأن « المدرسة إذا حسُنت قيادتها كانت ملاذا للطفل » (٢) السوىّ وغير السوىّ ، بالإضافة إلى أن الإدارة هى « المسئولة عن النجاح أو الأخفاق الذى تصادفه مؤسسة من المؤسسات ، أو وزارة من الوزارات ،أو مجتمع من المجتمعات ، ولها اليد الطولى فى تقرير الأمور ، وتصريف شئون الحياة ، وتحقيق الأهداف التى يطمع أى مجتمع فى الوصول إليها » (٣) . ونظر الآن موضوع الكتاب الحالى هو إدارة المدرسة الابتدائية ، فسوف يقتصر الحديث فى هذا الفصل على إدارة مدرسة التعليم الإبتدائى فى مصر .

والسؤال هو : كيف يتم تنظيم وإدارة مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر؟ وماوظائف مختلف السلطات القائمة على إدارة هذه المدرسة ؟

والشكل التالى يوضح التنظيم الإدارى لمدرسة التعليم الابتدائى فى مصر.

ويتضح من الشكل أن القائمين على إدارة مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر هم : مدير المدرسة ، والناظر ، والوكيل ، والمدرسون الأوائل ، ومجلس الآباء والمعلمين .

شكل يوضح هيكلا تنظيميا
لإدارة مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر



وفيما يلى عرض لاختصاصات ومسئوليات كل منهم فى إدارة هذه المدرسة فى مصر .

أولا : مدير المدرسة

يُعتبر مدير المدرسة أعلى سلطة إدارية موجودة فى مدرسة التعليم الابتدائى بمصر . وبحكم موقعه هذا ، فهو المسئول المباشر عن كل مايحدث بداخلها . وقد حدد القرار الوزارى رقم (١٢٠) لسنة ١٩٨٩ مسئوليات واختصاصات مدير المدرسة فى ثلاث نواح ، هى :

أ ـ الناحية الفنية : تتحدد مسؤليات واختصاصات مدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر فيما يلى :

١ ـ توزيع مسئوليات وتحديد اختصاصات جميع العاملين بالمدرسة والإشراف على أعمالهم.

٢ـ تكوين لجنة وضع الجدول المدرسى واعتماده والإشراف على تنفيذه وتغييره ، أثناء العام الدراسى ، إذا لزم الأمر.

٣ ـ اعتماد توزيع المناهج الدراسية المختلفة على شهور السنة ، ومتابعة تنفيذها .

٤ ـ المتابعة المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة ، بهدف رفع مستوى أدائهم، وعلاج السلبيات .

٥ ـ إطلاع المختصين بالمدرسة على جميع التعليمات والقرا ات التى تَرِد للمدرسة ، ومتابعة تنفيذها

٦ ـ اعتماد توزيع خطة الأنشطة المختلفة والتنسيق بينها .

٧ ـ رئاسة مجلس إدارة المدرسة .

٨ ـ رئاسة مجلس الآباء والمعلمين .

٩ ـ الإشراف العام على مجموعات التقوية .

١٠ ـ تمثيل المدرسة فى الاجتماعات الخارجية .

١١ ـ رئاسة جميع أعمال الامتحانات الخاصة بالشهور ونصف العام وآخر العام والدور الثانى ، وتعيين من يراه مناسبا لحسن سير عمليات هذه الامتحانات (٤) .

ب ـ الناحية الإدارية : تتحدد المسئوليات والاختصاصات الإدارية لمدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر فيما يلى :

١ ـ توجيه البريد الوارد إلى جهات الاختصاص بالمدرسة ، واعتماد البريد الصادر إلى الجهات الأخرى .

٢ ـ تشكيل لجنة القبول بالمدرسة والإشراف على أعمالها ، واعتماد قراراتها .

٣ ـ تشكيل لجنة تحويلات الطلاب من المدرسة وإليها ، والإشراف على أعمالها واعتماد قراراتها .

٤ ـ تقييم جميع العاملين بالمدرسة .

٥ ـ إحالة العاملين المخالفين إلى الشئون القانونية (٥) .

جـ ـ الناحية المالية والمخزنية : يحدد القرار الوزارى رقم (١٢٠) لسنة ١٩٨٩ المسئوليات والاختصاصات المالية والمخزنية لمدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر على النحو التالى :

١ ـ اعتماد تشكيل لجان جرد عُهَد المدرسة ومحاضرها .

٢ ـ اعتماد مستندات باقى الأعمال المالية والمخزنية .

٣ ـ التحقق من عدم تحصيل أية مبالغ مالية بدون إيصالات رسمية .

٤ ـ الإشراف على بيع المنتَجات الخاصة بالمدرسة ، بعد اعتماد تثمينها بمعرفة المديرية والإدارة .

٥ ـ اعتماد مستَندات الصرف ، من نقود السلف المستديمة والسلف المؤقته ومقابل الخدمات الإضافية.

٦ ـ اعتماد كشوف الأجور المرسلة للإدارة أو المديرية للصرف بعد مراجعتها ، والتأكد من إعادة الكشوف بعد الصرف ، وتوريد الأجور التى لم تصرف (٦) .

ويتضح من المسئوليات والاختصاصات الفنية والإدارية والمالية التى يمارسها مدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ، أنها مكتبية فى غالبيتها ، الأمر الذى يجعل وظيفة مدير المدرسة مجرد وظيفة روتينية ، مثلها مثل أية وظيفة مكتبية أخرى .

ولكن الإدارة المدرسية ليست « عملا مكتبيا يُغْرِق مدير المدرسة فى الروتين والمكاتبات ، وإنما الإدارة المدرسية قيادة أولا وآخرا » (٧) .

وعلى أية حال ، فبالإضافة إلى تلك المسئوليات والاختصاصات الفنية والإدارية والمالية ، يقوم مدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ببعض العمليات الإدارية ، مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة .

وفيما يلى عرض لدور مدير المدرسة فى كل عملية من هذه العمليات الإدارية المختلفة .

١ ـ التخطيط

يقوم مدير المدرسة بالتعاون مع الناظر والوكيل ومجلس إدارة المدرسة بالمسؤليات والاختصاصات التالية فى عملية التخطيط لمدرسة التعليم الابتدائى فى مصر :

أ ـ وضع برامج العمل فى المدرسة طوال العام الدراسى .

ب ـ تحديد مجالات النشاط المدرسى المختلفة .

جـ ـ وضع القواعد والأسس المنظّمة للنظام المدرسى .

د ـ توجيه المدرسين فى تربية الطلاب وحل مشاكلهم .

هـ ـ العمل على ربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها ، من خلال مجالس الآباء والمعلمين(٨) .

٢ ـ **التنظيم** : يقوم مدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر بالأعمال التالية فى عملية التنظيم :

أ ـ تحديد مستلزمات تنظيم النشاط المدرسى ورعاية الطلاب .

ب ـ تنظيم صرف الكتب المدرسية للطلاب .

ج ـ الاحتفاظ بالقرارات والنشرات المنظّمة للعمل بالمدرسة .

د ـ تنظيم أعمال السنة والاختبارات الشهرية ونصف العام وآخره .

هـ ـ توزيع الميزانية المخصصة للمدرسة على مختلف الأنشطة الرياضية والاجتماعية ، وفقا للأغراض المخصّصة لها .

و ـ تنظيم قبول الطلاب الجدد ، وإعادة قيد الطلاب الراسبين ، وتوزيعهم على الفصول ، وإعداد القوائم الخاصة بهؤلاء الطلاب .

ز ـ وضع الأعمال التى تساعد المدرسة علي تحقيق رسالتها فى نواحى الدراسة ورعاية الطلاب والإشراف والشئون المالية والإدارية (٩) .

٣ ـ **المتابعة** : يقوم مدير المدرسة بالأعمال التالية فى عملية المتابعة بمدرسة التعليم الابتدائى بمصر :

أ ـ متابعة تنفيذ الجدول المدرسى .

ب ـ متابعة مايقوم به المدرسون والإداريون من أعمال .

حـ ـ متابعة تنفيذ الأنشطة المدرسية التى يقوم بها الطلاب .

د ـ متابعة تنفيذ أعمال وتوصيات مجلس إدارة المدرسة .

هـ - متابعة نتائج الطلاب فى الامتحانات الشهرية وامتحانات نصف العام وآخره (١٠).

٤ - التوجيه : يقوم مدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر بالأعمال التالية فى توجيه المدرسين والإداريين والطلاب والآباء :

أ - توجيه المدرسين ، كل فى مجال تخصصه ، إلى كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية الموجودة بالمدرسة ، خاصة عقب الزيارة لهم فى الفصول .

ب - توجيه المدرسين إلى الطرق والقراءات التى تزيد كفاءتهم التعليمية والتربوية وتنميتها .

جـ - توجيه الموظفين الماليين والإداريين عن طريق تحديد اختصاصات كل منهم ، وبيان خطوات تنفيذها ، وكذلك فحص أعمالهم وتعهدهم من وقت لآخر، وتوجيههم فيها (١١) .

وبعد هذا العرض لبعض العمليات الإدارية التى يقوم بها مدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ، من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ، يلاحظ أن هذه العمليات تتطلب شخصية إدارية وقيادية مختارة ، ومعدة إعدادا جيدا ، للاضطلاع بهذه المهمة . غير أنه لاتوجد أسس ومعايير يتم على أساسها اختيار مدير مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ، والمعيار الوحيد المستخدم فى اختيار مدير المدرسة هو الأقدمية، وهو معيار لايدل على ضرورة توافر سمات معينة فيمن يقوم بتولى إدارة المدرسة ، سواء كانت سمات شخصية أو مهنية . ثم إن هذا المعيار يؤدى إلى تثبيط كثير من الكفايات الإدارية من العناصر الشابة ، لعلمها بأن الكفاءة فى العمل ليست شرطا لتولى الوظيفة القيادية ، وإنما الأقدمية هى العمود الفقرى لأية وظيفة قيادية ، بمدرسة التعليم الابتدائى !!!

ومع قبول معيار الأقدمية مجازا ، فهل نظام التدريب المتبع فى إعداد مديرى مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر كاف لتخريج الشخصية القيادية المطلوبة ؟

إن الملاحظ أن التدريب فى مصر يتم على شكل دورة تدريبية نظرية لمدة أسبوع تقريبا ، وأغلب الظن أن هذه المدة غير كافية لإعداد مدير واع ومدرك لأبعاد العمل فى مدرسة التعليم الابتدائى . لذلك فإن المسئولين عن التعليم الابتدائى فى مصر مطالبون بإعطاء أهمية كبرى لتطوير نظام تدريب مديرى مدرسة التعليم الابتدائى ، بحيث يؤدى إلى إعداد المديرين المناسبين ، واضعين فى اعتبارهم أن نجاح مدرسة التعليم الابتدائى فى تحقيق رسالتها ، يتوقف بالدرجة الأولى على نجاح تدريب وإعداد مديرى هذه المدرسة .

ثانيا : ناظر المدرسة :

يعتبر ناظر المدرسة المسئول الثاني بعد مدير المدرسة ، طبقا للتسلسل البيروقراطي الوظيفي . وقد حدد القرار الوزاري رقم (١٢٠) لسنة ١٩٨٩ مسئوليات واختصاصات ناظر المدرسة في ثلاث نواح هي : الناحية الفنية ، والناحية الإدارية ، والناحية المالية والمخزنية . وفيما يلي عرض لهذه النواحي .

أ - الناحية الفنية : تتحدد مسئوليات واختصاصات ناظر مدرسة التعليم الابتدائي في مصر كالآتي :

١ - النيابة عن رئيس مجلس إدارة المدرسة أثناء غيابه .

٢ - الإشراف على أعمال وكلاء المدرسة والإداريين والعمال والشئون الصحية .

٣ - اقتراح توزيع الجدول المدرسي .

٤ - توزيع الفصول ودراسة مشكلات الطلاب معهم .

٥ - توزيع الأنشطة التربوية ومتابعة تنفيذها .

٦ - الإشراف على طابور الصباح .

٧ - الإشراف على تنفيذ خطة المسابقات العلمية والتربوية والرياضية .

٨ - المعاونة في الإشراف على مجموعات التقوية .

٩ - المعاونة في الإشراف على امتحانات الشهور ونصف العام وآخر العام والدور الثاني .

١٠ - متابعة تنفيذ توجيهات وملاحظات الموجهين الفنيين (١٢) .

ب - الناحية الإدارية : يقوم ناظر مدرسة التعليم الابتدائي في مصر بالمسئوليات والاختصاصات الإدارية التالية :

١ - الإشراف على حضور جميع العاملين بالمدرسة ، والتحقق من توقيعهم عند الحضور والانصراف.

٢ - اعتماد الخطابات المرسلة المتعلقة بالطلبة .

٣ - الإشراف على إعداد قوائم الفصول واعتمادها .

٥ - متابعة تنفيذ العقوبات والجزاءات التي توقعها جهات التحقيق على العاملين.

٦ - تلقي تقارير المشرفين على أقسام المدرسة يوميا ، ورفع ملاحظات بها إلى المدير.

٧ - اعتماد الاعتذارات والإجازات العارضة ، وطلب مغادرة المدرسة لظروف طارئة ، وإقرارات استلام العمل وإخلاء الطرف ، للعاملين بالمدرسة .

٨ - التأكد من تسجيل عناوين العاملين بالمدرسة وغيابهم وتأخرهم فى دفتر الغياب ، ومراجعة هذا الدفتر شهريا ، واعتماد المدوّن فيه (١٣) .

الناحية المالية والمخزنية : يحدد القانون لناظر مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر المسئوليات والاختصاصات التالية :

١ - تشكيل لجان جرد خزينة وعُهَد المدرسة ، ورئاسة هذه اللجان .

٢ - متابعة وصول الكتب المدرسية وتوزيعها على التلاميذ .

٣ - رئاسة لجان المشتريات والترميمات .

٤ - متابعة تنفيذ ملاحظات الموجهّين الماليين الإداريين .

٥ - متابعة أعمال لجنة الترميمات والإنشاءات والإصلاح ورفع تقارير متابعة دورية عنها إلى مدير المدرسة (١٤) .

ويتضح من المسئوليات والاختصاصات الفنية والإدارية والمالية التى يمارسها ناظر مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ، أن العبء الأكبر من العمل الإدارى يقع على عاتقه ، رغم أنه المسئول الثانى بحكم التسلسل الإدارى الوظيفى . وهذا يعنى أن ناظر المدرسة بحكم موقعه الوظيفى - يشترك فى العمليات الإدارية التى يقوم بها مدير المدرسة .

ثالثا : وكيل المدرسة : لكل مدرسة وكيل أو أكثر من وكيل . ونظرا لأن الاهتمام هنا ينصبّ على مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ، فسيتم عرض أهم الأعمال التى يقوم بها وكيل أو وكلاء المدرسة ، طبقا للقرار الوزارى رقم (٨٨) لسنة ١٩٨٨ ، فقد حدد هذا القرار مسئوليات واختصاصات وكيل المدرسة على النحو التالى :

١ - الإشراف العام على النظام المدرسى ، وعلى نظافة المدرسة .

٣ - تنظيم مجموعات التقوية للطلاب ، والإشراف عليها .

٤ - الإشراف على وضع الجدول الدراسى ، فى ضوء توجيهات مدير المدرسة وناظرها .

٥ - الإشراف العام على طابور الصباح .

٦ - متابعة الطلاب صحياً واجتماعيا ، وتوفير الخدمات الأساسية لهم .

٧ - الإشراف على كتابة الاستمارات التى يتقدم بها الطلاب إلى الامتحانات العامة .

٨ ـ متابعة المدرسين فى تقديم نتائج الامتحانات الشهرية ، والتأكد من إرسالها لأولياء الأمور .

٩ ـ إعداد لجان امتحانات النقل بالمدرسة ، وتوزيع الملاحظات على المدرسين.

١٠ ـ رئاسة لجنة النظام والمراقبة فى امتحان النقل بالمدرسة .

١١ ـ الإشراف على أعمال الإداريين بالمدرسة .

١٢ ـ إعلان نتائج الامتحانات العامة ، وتسليم الطلاب الأوراق اللازمة للتقدم لمراحل التعليم الأعلى (١٥) .

رابعا : المدرس الأول :

يُعتبر المدرس الأول أهم عنصر من عناصر إدارة مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ، وترجع هذه الأهمية إلى أن المدرس الأول « يمثل حلقة الاتصال بين الإدارة المدرسية والإشراف الفنى ، ويعتبر فى نفس الوقت أقرب الرؤساء إلى المدرسين ، وأعرفهم بنواحى قوتهم وضعفهم ، ومن ثم فهو أقدر على التوجيه والمعالجة وبحث المشكلات وحلها » (١٦) ، ويضطلع المدرس الأول بمسئوليات واختصاصات فنية وإدارية ، وفيما يلى عرض لهذين الجانبين .

أ ـ اختصاصات المدرس الأول الفنية : يقصد بالاختصاصات الفنية هنا توجيه مدرسى مادته ، ولا يمكن للمدرس الأول القيام بهذا التوجيه « إلا إذا جعل من نفسه أخا أكبر لهم ... ومارس الأسلوب الديمقراطى معهم ، من حيث الأخذ والعطاء فى الرأى ، وإفساح المجال لهم للإدلاء بوجهات نظرهم ، والانتفاع بما لديهم من خبرات طيّبة » (١٢)

وتتلخص الاختصاصات الفنية للمدرس الأول فى التعليم الابتدائى بمصر فيما يلى :

١ ـ توزيع موضوعات المنهج على شهور السنة على المدرسين فى مادة تخصصه.

٢ ـ عقد اجتماع مع المدرسين قبل بدء العام الدراسى ، لإيقافهم على التعديلات التى أدخلت على المنهج .

٣ ـ توفير الكتب ووسائل الإيضاح اللازمة لتدريس المادة .

٤ ـ توزيع الأنشطة المدرسية الخاصة بمادته ، واختيار المدرسين لكل نشاط .

٥ ـ وضع أسئلة امتحانات مادته ، والإشراف على طبعها وتقدير درجاتها .

٦ ـ مراجعة دفاتر التحضير ، للتأكد من حسن إعداد كل درس فى ميعاده ،

ومدى مناسبة محتوى الإعداد لقدرات الطلاب .

٧ - تقديم تقرير شهرى لإدارة المدرسة ، موضحا فيه جوانب القصور الموجودة ، ومقترحات علاجها (١٧) .

ب - اختصاصات المدرس الأول الإدارية : يقصد بالاختصاصات الإدارية معاونة القائمين على إدارة ، المدرسة ومشاركتهم فى هذه الإدارة عندما يُطلب منه ذلك . وتتمثل الاختصاصات الإدارية للمدرس الأول فى مدرسة التعليم الابتدائى بمصر فيما يلى :

١ - المشاركة فى اللجان التى يعهد بها ناظر المدرسة إليه .

٢ - القيام بعمل وكيل المدرسة أثناء غيابه ، أو عمل الناظر إن لم يكن بالمدرسة وكيل .

٣ - استكمال الكتب والأدوات المدرسية الناقصة فى مادته ، وتسليمها للطلاب .

٤ - معاونة إدارة المدرسة فى الأنشطة المدرسية المختلفة التى تقوم بها .

٥ - الإشراف على قسم من أقسام المدرسة . ومتابعة سير العمل فيه (١٨) .

خامسا : مجلس الآباء والمعلمين : يتكون مجلس الآباء والمعلمين بمدرسة التعليم الابتدائى فى مصر من مدير المدرسة أو ناظرها رئيسا ، وتسعة من الآباء ينتخبهم الآباء فى اجتماع الجمعية العمومية ، وسبعة من معلمى المدرسة ، ينتخبهم المعلمون فى اجتماع الجمعية العمومية ، وممثل للمجلس المحلى للمدينة أو الحى أو القرية ، التى تقع المدرسة فى دائرتها (١٩) . ويضطلع مجلس الآباء والمعلمين بمدرسة التعليم الابتدائى فى مصر بالمسئوليات والاختصاصات التالية :

١ - تنفيذ قرارت وتوجيهات الجمعية العمومية بالمدرسة ، وقررات اللجان الاستشارية والتنفيذية لمجالس الآباء بالمديرية أو المنطقة التعليمية ، أو بالجمهورية.

٢ - وضع خطة متكاملة لعمله ، لتحقيق أهداف هذا النظام ، وذلك على أساس مايتقدّم به أعضاؤه ولجانه من مقترحات ومشروعات ، ووضع ميزانية لأمواله على هذا الأساس .

٣ - تقرير صرف أى مبلغ من أمواله ، ويجوز له أن يفوض رئيسه فى الصرف للحالات الطارئة العاجلة بما لايجاوز ثلاثة جنيهات . على أن يعرض الأمر على المجلس فى أول اجتماع له للتصديق على هذا الإجراء ، ولا يجوز

للمجلس تفويض رئيسه أو غيره فى ، التصرّف فى أمواله على خلاف ذلك .

٤ ـ تبادل التقارير والمطبوعات عن أعماله مع المجالس الأخرى .

٥ ـ رفع مايراه من توصيات بشأن الموضوعات العامة المتصلة بأهدافه ، وكذلك تقارير دورية عن نشاطه ومنجزاته ، إلى اللجنة التنفيذية لمجلس الآباء بالمديرية أو المنطقة التعليمية .

٦ ـ الموافقة على التقرير السنوى الذى يعده عن نشاطه وأعماله ، متضمنا المشروعات والخدمات التى يراها مقرونة بما انفق عليها ، وبالصعوبات التى حالت دون تنفيذ بعض ماورد فى خطته ، ومراجعة حسابه الختامى لعرضه على الجمعية العمومية ، فى بداية العام الدراسى التالى .

٧ ـ تشكيل اللجان الدائمة أو المؤقتة من عضو أو أكثر من أعضاء المجلس ، وممن يرى المجلس ضمهم إلى عضويتها من أعضاء الجمعية العمومية أو من غيرهم ، وتحديد الموضوعات التى تتولى كل لجنة بحثها .

٨ ـ متابعة قيام رائد كل فصل بالتعرف على جميع أولياء أمور طلاب فصله، وتعريفهم بزملائه من معلمى الفصل ، وكذلك تنظيم عقد اجتماعات دورية بين الآباء والمعلمين ، للتعرف على مستوى التحصيل والسلوك لأبنائهم . ويجوز للمجلس عند الاقتضاء تشكيل لجنة للمتابعة من أولياء الأمور فى بعض الفصول ، للعناية بالمستوى الدراسى أو السلوك لطلاب الفصل (٢٠)

وتنبثق عن مجلس الآباء والمعلمين بالمدرسة ثلاث لجان رئيسية أولها اللجنة الثقافية ، ومهامّها تتبّع المستوى التحصيلى للطلاب والنهوض به والتغلب على معوقاته، ورفع مستوى الثقافة العامة بين الطلاب ، والقيام بالتوعية القومية بين الطلاب وآبائهم ، وغيرهم من المواطنين فى البيئة المحلية ، ومحاربة الإشاعات والقضاء على التقاليد والظواهر العامة التى تضر المجتمع ، ورعاية الموهوبين والممتازين من الطلاب فنيا واجتماعيا وعلميا ، وكذلك رعاية المعوقين منهم (٢١) .

وثانيتها اللجنة الإجتماعية : وتختص بتنظيم برامج لتوثيق الصلات بين الآباء والمعلمين بما يحقق تعاونهم فى تربية الطلاب ، ودراسة مشكلات الطلاب واقتراح الحلول لها وتقديم المساعدات للمحتاجين منهم ، والمعاونة فى تنفيذ مشروعات الخدمة العامة ورعاية الطلاب المغتربين (٢٢) .

وثالثتها لجنة النشاط المدرسى ، ويقع على عاتقها مسئولية تتبّع تنظيمات الحكم الذاتى لطلاب المدرسة ، ومعاونتها على تحقيق أهدافها ، وتتبّع أعمال جماعات النشاط المدرسى ، والمشاركة فى إصلاح واستكمال مرافق المدرسة وأدواتها وأجهزتها ، وتيسير وسائل الانتقال للطلاب ، والتعاون فى تنفيذ مشروعات لاستثمار أوقات فراغ الطلاب ، خاصة خلال العطلة الصيفية ، والمشاركة فى الاحتفال بالمناسبات الدينية والقومية (٢٣) .

هوامش الفصل الثامن ومراجعه

(١) رئاسة الجمهورية : قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بإصدار قانون التعليم ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، المادة السادسة عشرة .

(٢) ارنولد جزيل وآخرون : الطفل من الخامسة إلى العاشرة ، الجزء الأول ، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد ، مشروع الألف كتاب ، لجنة التاليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٦ ، ص ١٠٩ .

(٣) دكتور إبراهيم عصمت مطاوع ، دكتورة أمينة أحمد حسن : الأصول الإدارية للتربية ، ط١ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢٠ .

(٤) وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (١٢٠) بتاريخ ١٩٨٩/٥/٣٠ بشأن تحديد مسئوليات مديرى ونظار ووكلاء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة ، القاهرة ، المادة الثالثة ، الفقرة الأولى .

(٥) المرجع السابق ، الفقرة الثانية .

(٦) المرجع السابق ، الفقرة الثالثة .

(٧) إبراهيم حمودة : توجيهات فى المرحلتين الإعدادية والثانوية ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، أغسطس ١٩٦٧ ، ص ٤٢ .

(٨) وزارة التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم (١٢٠) بتاريخ ٣٠ / ٥ / ١٩٨٩ ، مرجع سابق .

(٩) المرجع السابق .

(١٠) وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ١٩٨٨ بشأن تحديد معدلات وظائف المجموعات النوعية المختلفة لأجهزة مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات .

(١١) المرجع السابق .

(١٢) قرار وزارى رقم (١٢٠) بتاريخ ١٩٨٩/٥/٣٠ ، مرجع سابق ، المادة المرجع ، الفقرة الأولى

(١٣) المرجع السابق ، الفقرة الثانية .

(١٤) المرجع السابق ، الفقرة الثالثه .

(١٥) وزارة التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم ٨٨ لسنة ١٩٨٨ بشأن تحديد مسئوليات وكلاء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة ، القاهرة ، المادة التاسعة .

(١٦) دكتور محمد محمود حسنى ، دكتور حسن عبد المالك محمود : الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى ، دار الطباعة الحديثة للنشر والتوزيع ، القاهره ، ١٩٨٧ ، ص ٢٥٢ .

(١٧) دكتور أحمد ابراهيم أحمد : نحو تطوير الإدارة المدرسية ـ دراسة ميدانية ونظرية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ١٩٨٨ ، ص ٨٠ .

(١٨) رياض منقريوس ، محمد وهبه عوض : الإدارة المدرسية علما وعملا ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ٢٥٦ .

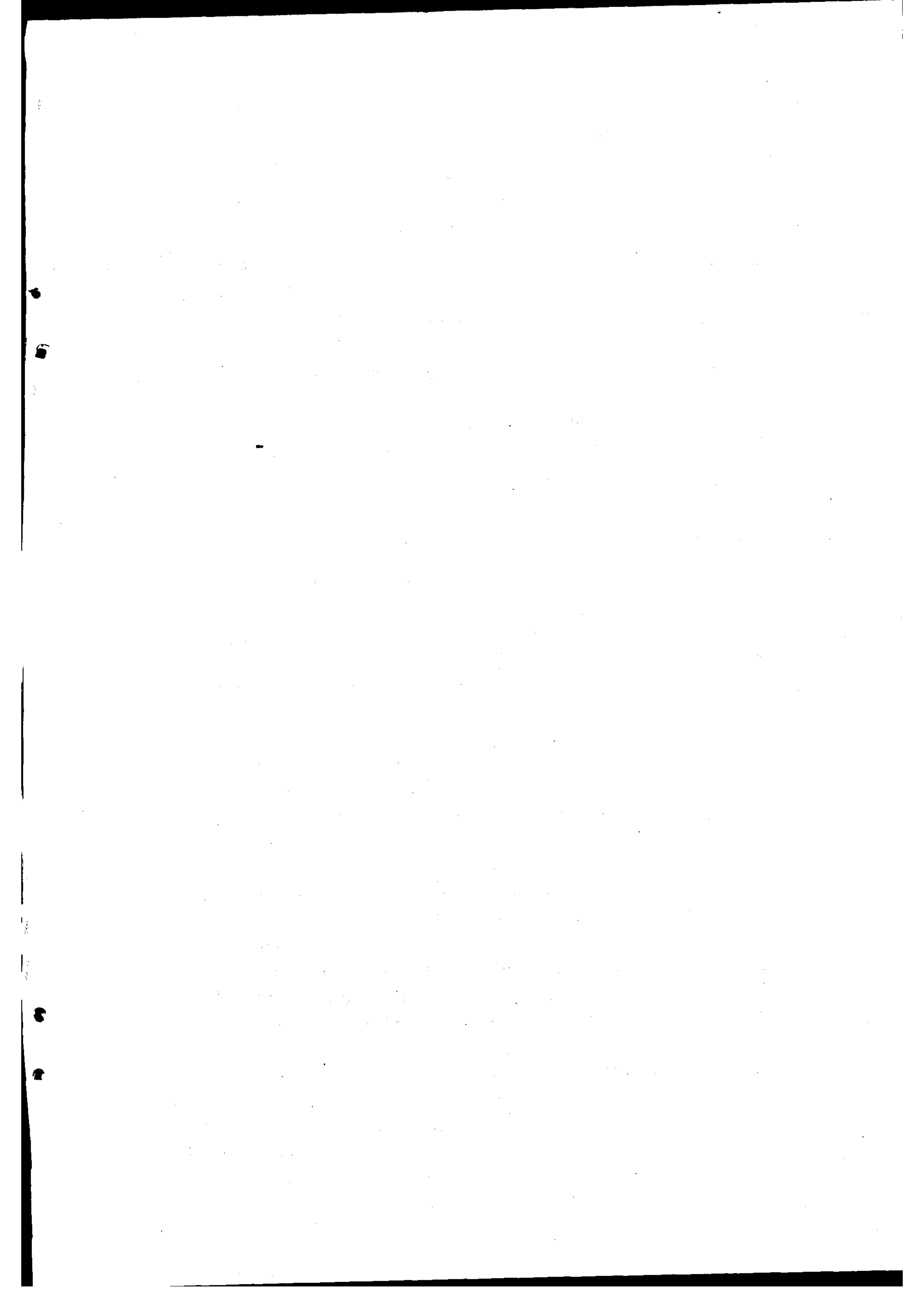
(١٩) وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ٦٤ لسنة ١٩٧٨ بشأن مجالس الآباء ، المادة التاسعة .

(٢٠) وزارة التربية والتعليم : قرار وزير التربية والتعليم رقم ٣٤ لسنة ١٩٧١ بشأن مجالس الآباء ، المادة الرابعة عشرة .

(٢١) المرجع السابق ، المادة الخامسة عشرة .

(٢٢) المرجع السابق .

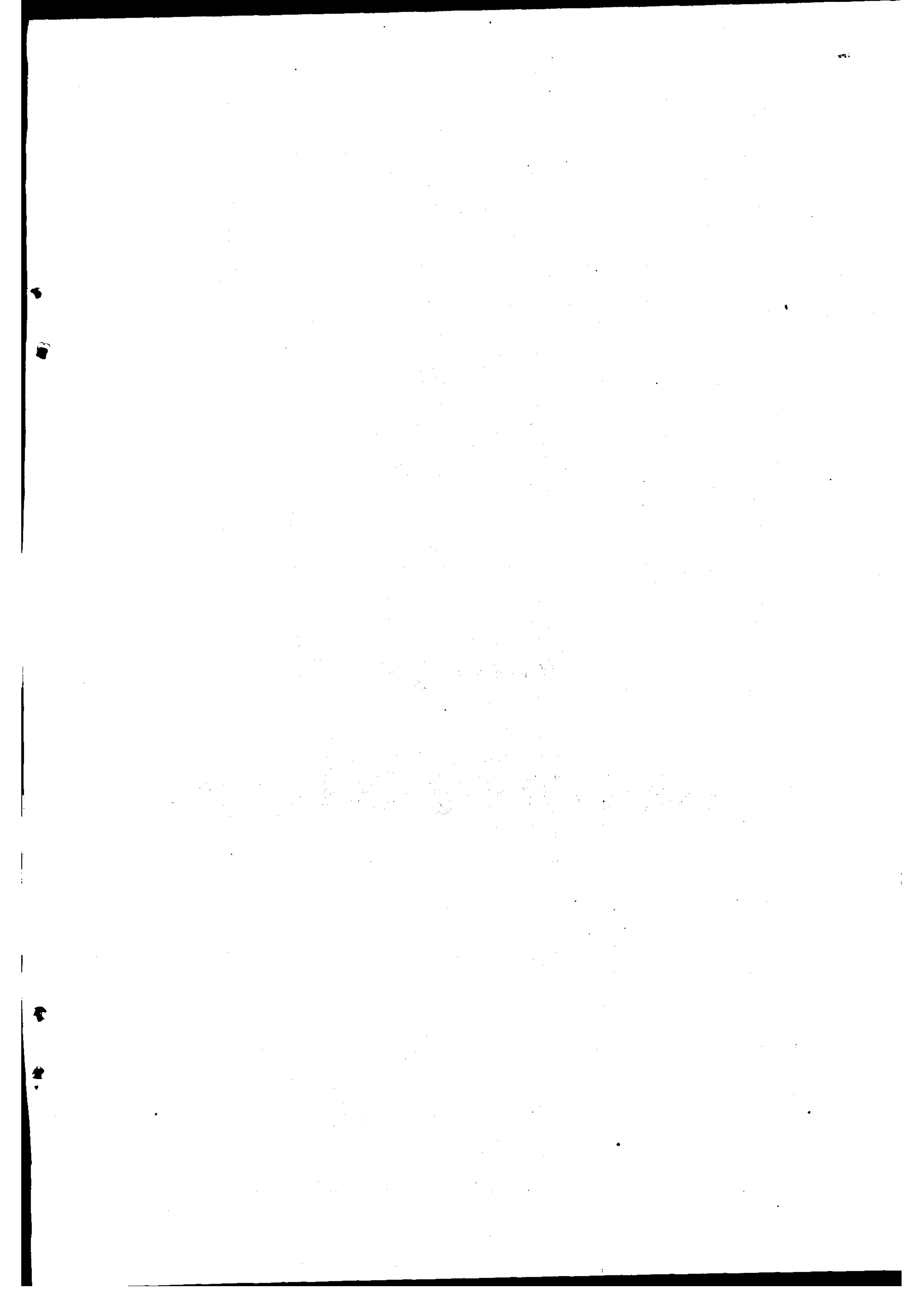
(٢٣) المرجع السابق .



الفصل التاسع

بعض المشكلات الإدارية للتعليم الأبتدائى فى مصر (*)

(*) كتب هذا الفصل الدكتور السيد عبد العزيز البهواشى .



لقد اتضح فى الفصل السابق ، من خلال القوانين واللوائح والقرارات الوزارية المنظمة لإدارة مدرسة التعليم الابتدائى فى مصر ، أن هناك تداخلا وتكرارا للمسئوليات واختصاصات القائمين على إدارة هذه المدرسة ، فعملية التوجيه الفنى مثلا يقوم بها أكثر من شخص ، وهم مدير المدرسة والناظر والوكيل والمدرس الأول . وفى نفس الوقت يقوم هؤلاء الأشخاص بالتوجيه الإدارى ، الأمر الذى يجعل العملية التعليمية تسير سيرا ملتويا ، تتأرجح فيه بين ماهو فنى وما هو إدارى .

وترتب على ازدواجية السلطة هذه وجود مشكلات إدارية وقفت وتقف عقبة أمام التطبيق الفعال للتعليم الابتدائى فى مصر ، وجعله أكثر صلة بواقع المجتمع المصرى « بكل مافيه من إمكانيات وأدوات ومعدات ، وما فيه من قوى بشرية ، على مستوى معين من الثقافة ، وعلى درجة معينة من الفكر » (١) .

وفى هذا الفصل سيتم تناول بعض المشكلات الإدارية التى تعوق التطبيق السليم للتعليم الابتدائى فى مصر . من هذه المشكلات : مركزية التخطيط للتعليم الابتدائى ، والازدواجية فى الإدارة ، ومركزية تمويل التعليم الابتدائى، وصورية مجلس الآباء والمعلمين ، وتتم معالجة هذه المشكلات الإدارية فى ضوء القوانين واللوائح والقرارات الوزارية المنظمة للتعليم العام والحكم المحلى فى مصر .

المشكلة الأولى : مشكلة مركزية التخطيط للتعليم الإبتدائى:

إن التخطيط للتطبيق الفعال للتعليم الابتدائى فى مصر لايمكن أن يتم على الوجه الأكمل ، إلا إذا كان جميع القائمين على إدارة هذا التعليم « يدخلون فى عداد رجال التخطيط ، وإلا إذا أدرك كل منهم أن عمله يمثل جزءا من نظام متكامل ، يتسم بالشمول ، للوصول إلى غايته وأهدافه » (٢) .

ولكن الملاحظ فى مصر أن التخطيط للتعليم ، بما فيه التعليم الابتدائى، يتم على المستوى المركزى ، بينما يتولى القائمون على إدارة هذا التعليم عملية التنفيذ . وتؤكد المادة الحادية عشرة من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ذلك ، حيث تنص الفقرة الأولى من هذه المادة على أن « تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة ، وتتولى المحافظات العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية ... » (٣) .

وعلاوة على ذلك ، يلاحظ أن المادة الثانية من قانون التعليم المشار إليه تحتوى على ألفاظ فضفاضة تحتمل تأويلات كثيرة . فمن بين ماتنص عليه هذه المادة أن « ينشأ مجلس أعلى للتعليم قبل الجامعى ، برئاسة وزير التعليم ، يتولى التخطيط لهذا التعليم ، ورسم خططه وبرامجه ، يضم ممثلين لقطاعات

التعليم والجامعات والأزهر والثقافة والتخطيط والمالية والإنتاج والخدمات والقوى العاملة ، وغيرهم من المهتمين بشئون التعليم ...» (٤) . فهل المقصود بعبارة «المهتمين بشئون التعليم» كل العاملين فى حقل التعليم ، من موجهين ومديرين ونظار ومدرسين وطلاب وآباء؟

وعلى أية حال ، فإن مشاركة القائمين على إدارة التعليم الابتدائى غير واضحة أو غير موجودة بالمرة ، بل شكلية بحتة ، بمعنى أن السلط المركزية هى التي تخطط وتقرر ، وعليهم التنفيذ فقط . وحتى عندما يبدو ظاهريا أن هؤلاء القائمين على إدارة التعليم الابتدائى يشتركون فى التخطيط ، فلا يكون اشتراكهم فى التخطيط من أجل التخطيط بما يتفق وظروف البيئة المحلية ، التى يطبق فيها التعليم الابتدائى ، بل يكون اشتركهم فى التخطيط من أجل التخطيط لتنفيذ مخططات ومقررات السلطة المركزية . والدليل على ذلك أن المادة الخامسة من اللائحة التنفيذية لقانون نظام الحكم المحلى رقم٤٣ لسنة ١٩٧٩ تنص على أن « تتولى الوحدات المحلية كل فى دائرتها وفق خطة وزارة التعليم إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس...» (٥) .

وغاية القول أن هناك شعارا واحداً سائدا فى مصر ، هو شعار المركزية فى التخطيط واللامركزية فى التنفيذ ، وهذا الشعار إنما يعنى ببساطة ، أن السلطات المركزية تخطط ، أى تفكر وتقرر ، بينما تتولى السلطات المحلية التنفيذ . وحرية التنفيذ الذى يُترك أمره للسلطات المحلية « لاتكون حرية بالمعنى الصحيح ، إذا لم ترافقها حرية فى التفكير والقرار والتخطيط ، أو على الأقل حرية المشاركة فيه ، وإلا تحول إلى غطاء لتخفيف الأعباء عن السلطة المركزية » (٦) .

وهذا الشعار القائل بمركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ لايتفق مع الاتجاه نحو لا مركزية الإدارة التعليمية ، وذلك لأنه فى مثل هذه الحال ، تكون هناك خطة قومية واحدة ، وعلى كل الجهات المحلية الالتزام بها . وحينئذ تكون هذه هى المركزية بعينها وليست اللامركزية . فالخطة التى تناسب منطقة ، قد لاتناسب منطقة أخرى . أو بمعنى آخر : إن لكل منطقة طريقتها الخاصة فى إدارة شئونها ، ومن بينها إدارة التعليم الابتدائى .

ويقول الخبير الانجليزى مان إن سياسة طبع التعليم بطابع واحد ، وأن تتولى الوزارة إصدار خطط وجداول الدراسة ، وخطط الامتحانات النهائية ، إنما يؤدى فى الواقع إلى إحباط فى القوة الحيوية فى نظام التعليم ، وتبسيط نمو القوة الذاتية وملكة الابتكار فى المعلمين ، مهما ظهر على تلك السياسة فى بادئ الأمر من بين الدلائل السطحية على أنها تكفل حسن سير العمل ، إذ أن تقرير

الوزارة لكل شيء ، بطريقة مستمرة مطربة ، لابد أن يحرم - إلى حد كبير - رؤساء الإدارات التعليمية والمدارس ومساعديهم النشاط الفكرى والابتكار والشعور بالمسئولية ، التى يتطلبها العمل المسند إليهم ، ويجعلهم - رغم قضائهم بضع سنين فى مناصبهم - عاجزين فى كثير من الحالات عن معالجة المشكلات الخاصة بعملهم (٧) .

وعلاوة على ذلك ، فإنه عندما توحد الخطط الدراسية ، فإن ذلك يصيب المديريات والإدارات التعليمية المختلفة والمدارس التابعة لها بالعجز شبه التام ، وذلك لعدم ارتباط الخطط الدراسية بالظروف المحلية لكل منها . وأفضل الخطط الدراسية هى تلك التى توضع فى البيئة التى توجد فيها المديريات والإدارات التعليمية والمدارس .

ولكن نظام التخطيط الحالى للتعليم عامة ، والتعليم الابتدائى خاصة ، فى مصر ، لم يراع فيه أى عامل من عوامل البيئة . فالتعليم الابتدائى ، على سبيل المثال، يعنى التعامل مع الواقع بحلوه ومره ، ويتطلب هذا الواقع تنوع التخطيط للتعليم الابتدائى بتنوع البيئة التى يطبق فيها . ولكن الملاحظ فى مصر أن طفل التعليم الابتدائى الذى يعيش فى الصحراء يتلقى التعليم ذاته ، وبالقدر عينه ، وفى الساعات نفسها ، كالطفل الذى يعيش فى القاهرة والاسكندرية وأسوان وغيرها من محافظات مصر..

وللتغلب على مشكلة مركزية التخطيط للتعليم الابتدائى، وحلا لمشكلة الانفصال بين النظرية والتطبيق ،بما يتناقض مع شعار (المركزية في التخطيط واللامركزية فى التنفيذ) ، فإن هناك اتجاهين أساسيين فى هذا الجانب ، يتعلق الاتجاه الأول منها « بجعل عملية التطبيق جزءا من عملية التخطيط التعليمى ذاتها ، حتى وإن كان هناك أفراد ومؤسسات يشاركون فى مراحل التخطيط أو التطبيق . وفى هذه الحال ، لابد أن يكون هناك اتصال وتفاعل بينهم ، بينما يتعلق الاتجاه الثانى بمراحل التطبيق ذاتها على مستوى القاعدة . فمهما تكن القرارات الصادرة من القمة ، فإن نجاح أو فشل أية خطة معينة ، إنما يتوقف بالدرجة الأولى على المدرسين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب فى البيئة المحلية التى تطبق فيها الخطة » (٨) . وهذا يتطلب ضرورة اشتراك هؤلاء الأفراد فى عملية التخطيط ، فمشاركة المدرسين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب فى عملية التخطيط «تساعدهم على فهم المطلوب من التخطيط التعليمى ، وتطبيق القرارات التعليمية ، وتقبل التغيرات التى سوف تحدث ، وتطوير التزامهم بإحداث التغيرات المطلوبة»(٩) .

ويجب ألا تقتصر المشاركة فى عملية التخطيط للتعليم الابتدائى على

القائمين على إدارة التعليم فحسب ، بل يجب أن تكون هناك مشاركة من جانب المواطنين غير العاملين فى حقل التربية والتعليم أيضا فإذا كانت المشاركة فى التخطيط تعنى «إعطاء الحق لكل المعنيين بالتغيير ، أو الذين ستمسهم البرامج ، فى أن يشتركوا فى جميع مراحل العملية الإصلاحية ، من مرحلة ماقبل وضع الخطة إلى مرحلة التخطيط إلى صنع القرار وتنفيذه وتقويمه » (١٠) ، فإنه يجب إتاحة الفرصة لهؤلاء المواطنين غير العاملين فى حقل التعليم للمشاركة فى التخطيط للتعليم الابتدائى وأنشطته ، المتعددة مثل تحديد المشكلات القائمة والمشروعات غير المطلوبة ، وتحديد الخطوط العريضة التى يسير فيها التعليم نحو تحقيق أهدافه ، التعرف على جدوى السياسات والاستراتيجيات البديلة لتحقيق الأهداف ، وبيان الصالح من هذه البدائل ، ووضع أولويات تناسب الموارد المتاحة ، وتوضيح الإجراءات التنفيذية ، والإشراف على الخطط ومتابعتها وتقويمها (١١) - وبهذه الطريقة تكون عملية المشاركة فى التخطيط للتعليم الابتدائى من جانب المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب والمواطنين « أفضل سبيل لتعبئة المبادرات المحلية ، وتحويلها إلى إنجاز منظم ، لأهداف خطط لها من قبل » (١٢) .

والمناداة بضرورة اشتراك القائمين على التعليم الابتدائى - خاصة على المستوى المدرسى - فى عملية التخطيط لهذا التعليم ضرورية للغاية ، وذلك لأسباب ثلاثة رئيسية :

١ - أن المستوى المدرسى هو المستوى الذى تطبق فيه الخطط التعليمية تطبيقا عمليا ، وفيه توضع آراء صناع القرار موضع التنفيذ العملى .

٢ - أن المستوى المدرسى هو النقطة الرئيسية لالتقاء كل المهتمين والمختصين بأى تغيير فى نظام التعليم الابتدائى، بما في ذلك صناع القرار وواضعو الخطط ، والإداريون والمعلمون ، وغيرهم ممن لهم صلة بالمدرسة من آباء وطلاب .

٣ - أن مرحلة التطبيق تكون غالبا أضعف مرحلة فى عملية التخطيط ، خاصة على المستوى المدرسى إذ تظهر فى مرحلة التطبيق جميع العقبات والاعتراضات التى تضيق الخناق على عملية التخطيط (١٣) .

المشكلة الثانية :مشكلة الازدواجية فى إدارة التعليم الابتدائى:

إن مفهوم الإدارة المدرسية السليم يقضى بأن يتحقق نوع من التوازن فى الإدارة بين القائمين على إدارة التعليم الابتدائى فى مصر ، وأن تحدد بوضوح اختصاصات ومسئوليات كل منهم ، وكذلك العلاقة بينهم .

ولكن يلاحظ من التنظيم الحالى لإدارة مدرسة التعليم الابتدائى أن هناك تداخلا وتكرارا فى مسئوليات واختصاصات القائمين على إدارة هذه المدرسة . «ومن ذلك مثلا أن الإحصائيات فى البيانات المتعلقة بالمدرسة يقوم بجمعها أكثر من شخص ، وهم المدير والناظر والوكيل والموظفون الإداريون» ، «مما يحولها إلى عملية روتينية صرفة ، وتفقد قيمتها من الناحية التربوية ، كما أن ذلك قد يصيب مصادر إعطاء البيانات بالملل وعدم الاكتراث فى النهاية »(١٤).

علاوة على ذلك ، فقد أصبح فى كل مدرسة من مدارس التعليم الابتدائى تقريبا - مدير وناظر ، ولكل اختصاصات فنية وإدارية ، ويقوم كل منهم بالعمل الإدارى والفنى فى وقت واحد - الأمر الذى يؤدى إلى أن تسير « العملية التعليمية سيرا ملتويا ، تتارجح بين ماهو فنى وما هو إدارى ، وأخذ كل من المدير والناظر يؤكد وجوده على حساب العملية التعليمية » (١٥) .

كما يلاحظ من التنظيم الإدارى الحالى للتعليم الابتدائى أن عملية التوجيه الفنى للمدرسين يقوم بها أكثر من شخص ، « وهم الموجه العام والموجه الأول وموجه المادة وموجه القسم وناظر المدرسة والوكيل والمدرس الأول ، مما يؤدى إلى تداخل وازدواج فى الاختصاصات والمسئوليات » (١٦) .

وإذا كان الهدف من صدور قانون الحكم المحلى هو منح المديريات والإدارات التعليمية سلطات أكبر لإدارة التعليم بما يتفق وظروف كل محافظة ، فإن الازدواجية مازالت هى السمة المميزة لإدارة التعليم فى مصر . والدليل على ذلك أن « مصدر معظم التعليمات على مستوى المديريات والإدارات التعليمية هو الوزارة مباشرة ، بالإضافة إلى أن بعض المدارس والإدارات التعليمية تستقى معظم تعليماتها من الوزارة ، وليس من المديرية »(١٧) . وعلاوة على ذلك ، « فلقد تجمعت للدولة والحكومة جميع السلطات من تشريع وتنفيذ وتقرير ومتابعة وتقويم ، وليس للمديريات التعليمية الحرية الكافية التى تمكنها من تنفيذ السياسة الصالحة ، التى تراها ملائمة لحسن سير العمل بمدارسها » (١٨) .

وقبل صدور قانون الحكم المحلى ، كان لمدير التربية والتعليم سلطة رئيس مصلحة ، وبعد صدور القانون ، أصبح المحافظ ممثلا لوزارة التربية والتعليم فى محافظته ، ويُمنح كافة السلطات التنفيذية الممنوحة لوزير التربية والتعليم ، إذ تنص المادة (٥٢) من اللائحة التنفيذية لقانون الحكم المحلي رقم لسنة ١٩٧٩ ، على أن « يتولى المحافظ كافة السلطات والاختصاصات التنفيذية المقررة للوزراء بمقتضى القوانين واللوائح بالنسبة للمرافق العامة التي تنشئها وتديرها وحدات الحكم المحلى بالمحافظة » (١٩) . وقد ترتب على ذلك أنه لم تعد لمدير المديرية التعليمية سلطات كافية فى تصريف الأمور التعليمية فى المحافظة الواقعة فيها المديرية ، ولذلك ظهرت الازدواجية فى السلطة .

ولم يقتصر الحال فى الإزدواجية عند هذا الحد . بل تعداه، فمن صميم اختصاص المديريات والإدارات التعليمية أن تتولى عمليات نقل وندب مديرى ونظار المدارس والمدرسين الأوائل والمدرسين والموظفين من مدرسة لأخرى ، أو من إدارة تعليمية لأخرى . ولكن قد يحدث أن يلغى المحافظ اختصاصات المديريات والإدارات التعليمية ، ويفرض عليها نقل أو ندب أحد الأفراد . على سبيل المثال ، أمر أحد المحافظين فى العالم الدارس ١٩٨٦ /١٩٨٧ بندب إحدى المدرسات من مدرسة إلى مدرسة أخرى بناء على طلب تقدمت به المدرسة لمديرية التربية والتعليم التابعة لها ، ولكن قوبل الطلب بالرفض من جانب التوجيه بالمديرية ، على أساس عدم أحقية المدرسة فى النقل فى العام الدراسى المذكور . ولكن السيد المحافظ أصدر قرارا بندب المدرسة إلى المكان الذى أرادته، بصرف النظر عن مدى أحقيتها أم لا ، وكتب أمام أمر الندب (بامر السيد الدكتور المحافظ) (٣) - أليست هذه ازدواجية فى الإدارة ؟

وللحد من مشكلة الإزدواجية فى الإدارة ، سواء بين المسئولين عن التعليم على المستوى المركزى والمحلى ، أو بين القائمين على إدارة هذا التعليم على المستوى المحلى نفسه ، من الضرورى توفر المبادئ الأساسية التالية :

١ ـ الجمع بين المسئولية وسلطة إصدار القرارات ، بحيث يتحقق التناسب بين مستوى الوظيفة ومسئولياتها من حيث التنظيم والتوجيه وسلطة توقيع الجزاء .

٢ ـ تحديد المسئوليات وتقسيم العمل وتوزيعه بين الأفراد ، حتى لايحدث تعارض وتداخل فى العمل ، الأمر الذى يؤدى إلى ضياع الجهد والوقت والمال ، مع إصدار اللوائح والقرارات الإدارية التى تحدد مسئولية كل مستوى من مستويات الإدارة التعليمية .

٣ ـ سهولة الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة ، ابتداء من مستوى القيادة والتخطيط والتوجيه إلى مستوى التنفيذ ، بحث تنقل المعلومات بين هذه المستويات وفق نظم ولوائح وقرارات تنظيمية محددة .

٤ ـ تحديد درجة الاستقلال الذاتى الذى يتمتع به الإدارى المحلى ، ويسمح له بالقيام بإتمام أو تعديل القرار الذى تتخذه السلطات الأعلى ، لكى يجعل هذا القرار أكثر ملاءمه لاحتياجات المجتمع المحلى (٢١) .

وخلاصة القول أنه لابد أن يكون هناك تنسيق فى الجهود التى تبذل فى إدارة التعليم على المستويين المركزى والمحلى ، دون تنازع وتضارب الاختصاصات والمسئوليات بينهما . وهذا التنسيق « يؤدى إلى عدم تعكير جو العلاقات الإنسانية بين الأفراد والعاملين فى الإدارة التعليمية . . وبالتالى يقلل من الإحباط الذى ينتج من عدم وجود تنسيق إدارى » (٢٢) .

المشكلة الثالثة : مركزية تمويل التعليم الابتدائى :

إن من أهم المشكلات التى وقفت وتقف عقبة أمام التطبيق الفعال للتعليم الابتدائى فى مصر ، مايتعلق بتوفير المال اللازم للإنفاق على هذا التعليم والتوسع فيه . وقد يكون عجز الدولة عن توفير المال سببا فى تخليها عن بعض مشاريعها التربوية أو تأجيلها للمستقبل - وربما يرجع ذلك إلى أن « المشروعات التعليمية بما تتطلبه من مبان ومعدات ومعلمين ، باهظة التكاليف ، وتحتاج إلى أموال ضخمة » (٢٣) .

ولما كانت مصر قد اتجهت إلى تطبيق التعليم الابتدائى ، فقد كان من المفروض أن يأخذ تمويل التعليم شكلا مغايرا يتفق مع متطلبات هذا التعليم الابتدائى ، إلا أن ماهو متبع حتى اليوم أن تمويل التعليم ، بما فيه التعليم الابتدائى ، يسير على نفس المنوال الذى كان متبعا منذ إنشاء محمد على لدولته الحديثة ، بمعنى أن تمويل التعليم مسئولية الدولة ، وميزانيته جزء من الميزانية العامة للدولة ، ولا توجد مساهمة محلية فى تمويل التعليم إلا فى حدود يسيرة .

صحيح أن الدولة تخصص ميزانية ضخمة كل عام لأنواع التعليم المختلفة ، لكنها مع ذلك لاتفى بأعباء ومسئوليات التربية والتعليم فى مصر ، لأسباب عدة منها :

١ - التوسع فى التعليم دون خطة مدروسة .

٢ - الأعباء الملقاة على الميزانية تاريخيا .

٣ - انخفاض قيمة الجنيه المصرى فى السوق العالمية (٢٤) .

وإذا كانت هناك وجهة نظر ترى أن مركزية تمويل التعليم في مصر عن طريق السلطة المركزية الممثلة فى وزارة التربية والتعليم لها مايبررها ، مثل:

١ - أن إشراف السلطة المركزية على التعليم عن طريق تمويله يتيح لها القيام بمشروعات تعليمية ضخمة ، لاتستطيع أن تقوم بها السلطات المحلية ، لعدم قدرتها على توفير الأموال والإخصائيين اللازمين لمثل هذه المشروعات .

٢ - طالما أن التعليم فى مصر أمر يهم المجتمع والدولة ، فمن الطبيعى أن تتعهده الدولة ، وأن تحرص على توصيل الخدمة التعليمية لكل مواطن - ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا تعهدت السلطة المركزية بتمويل الجزء الأكبر من أعباء التعليم (٢٥) .

إلا أنه يمكن الاختلاف كلية مع وجهة النظر السابقة ، والخاصة بضرورة مركزية تمويل التعليم فى مصر ، ومن مبررات هذا الاختلاف :

١ - أن مركزية تمويل التعليم تؤدي بالدولة إلى التدخل في أمور التعليم المختلفة ، أو على الأقل في تحديد كيفية إنفاق الأموال التي تقدمها للسلطات التعليمية المحلية .

٢ - أن القضاء على مركزية التخطيط والازدواجية في الإدارة في مصر لايمكن أن يتحقق إلا إذا وضع نظام إداري يقوم على اشتراك السلطات المركزية والمحلية ، والتعاون بينها في كل مايتصل بشئون التعليم ، ومن بينها التمويل .

٣ - أن قيام وزارة التربية والتعليم بتمويل التعليم وحدها دون مشاركة المحليات ، يجعل من الصعب عليها الوفاء بالأموال اللازمة لهذا التعليم ، خاصة التعليم الابتدائي .

ولقد ترتب على عجز الدولة عن توفير المال الذي يتطلبه التعليم الابتدائي في مصر أوجه قصور كثيرة ، من بينها :

١ - عدم ملاءمة معظم المباني المدرسية لما يتطلبه تطبيق هذا التعليم .

٢ - تعدد الفترات في اليوم الواحد ، فمعظم المدارس الابتدائية والإعدادية في المدن والقرى على السواء تسير على نظام الفترتين ، وبعضها يعمل ثلاث فترات .

٣ - ارتفاع كثافة الفصول ، إذ تصل كثافة الفصل الواحد في المدرسة الابتدائية إلى (٦٠) طفلا ، وفي المدرسة الإعدادية إلى (٥٠) تلميذا .

٤ - وجود عجز شديد في التجهيزات المدرسية ، كالأثاث ، وأدوات المعامل ، والوسائل التعليمية .

وقد حان الوقت لأن تتضافر الجهود المحلية والشعبية وتتلاحم مع الواقع الرسمي الحكومي في كل محافظة ، لتخطي كل حاجز يؤثر على قدرة مرفق التعليم الابتدائي على الانطلاق لتحقيق أهدافه ، «سواء كان ذلك عن طريق الدعم المادي ، أو الإسهام بالقدرات الكفايات البشرية » (٢٦) .

المشكلة الرابعة : مشكلة صورية مجلس الآباء والمعلمين :

لقد صدر أول قرار وزاري في مصر بإنشاء مجلس للآباء والمعلمين ، وهو القرار رقم (١٨٠) لسنة ١٩٦٩ ، وقد نص هذا القرار على أن الهدف من مجالس الآباء والمعلمين ، هو « توثيق الصلة بين الآباء والمعلمين ، ودراسة مشكلات الطلاب واحتياجاتهم ، ودراسة شئون المجتمع المصري ، ودعم المفاهيم القومية ، وبث القيم الخلقية والدينية بين الطلاب ... » (٢٧) . غير أن مجالس الآباء في معظم المدارس المصرية « لم يحسن تنظيمها ، ولم تقم بدورها كاملا ، واتسمت

بالناحية الشكلية ، حتى أنها فقدت قيمتها » (٢٨) .

وعلى الرغم من أهمية مجلس الآباء والمعلمين في توثيق التعاون بين الأسرة والمدرسة ، إلا أن أحدا لايشعر بوجود هذه المجالس ، حتى وإن وجدت ، حيث يكون وجودها صوريا ، وهناك أسباب تكمن وراء ذلك ، ولعل أهم هذه الأسباب عدم فعالية الدور الذى يقوم به مجلس الآباء والمعلمين نتيجة عدم الأخذ بالآراء التى يبديها الآباء فى هذه المجالس ، بالإضافة إلى الاعتقاد الشائع لدى معظم أولياء الأمور بأن الهدف الأساسى من مجلس الآباء هو جمع التبرعات منهم .

وإذا كان تقدم الشعوب يقاس بمدى مشاركة أبناء الشعب فى وضع السياسة التعليمية الخاصة بهم ، لذلك من الواجب أن تأخذ مجالس الآباء والمعلمين فى مصر شكلا جادا ، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لها « لكى تساهم بشكل إيجابى مع وزارة التربية والتعليم فى وضع المناهج والخطط وتقييم النتائج ، وتوزيع المدارس بأنواعها المختلفة ، حسب احتياجات كل بيئة ، دون مغالاة أو تطرف ، وفى حدود ميزانية الدولة » (٢٩) .

علاوة على ذلك ، فعلى الرغم من التأكيد المستمر على ضرورة التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين ، إلا أنه من الملاحظ أن العلاقة بينهم ضعيفة أو شبه منعدمة ، وهناك سببان رئيسيان يقفان وراء ذلك : السبب الأول هو أنه لايوجد فى قوانين التعليم أو اللوائح التنفيذية المكملة لها ، أو القرارات الوزارية ، نص يطلب من المعلمين إرسال تقارير إلى الآباء يبينون لهم فيها مدى تقدم أبنائهم فى عملية التعلم ، والمشكلات التى تعوق هذا التقدم .

أما السبب الثانى فهو فقدان الثقة لدى غالبية أولياء الأمور فى معظم المعلمين اليوم . ومن المحتمل أن يكون مصدر عدم الثقة هذا هو المعلمون أنفسهم ، فمعلمو اليوم يهتمون بجمع الأموال من الطلاب أكثر من اهتمامهم بتربيتهم وتعليمهم ، فمن أين تأتى الثقة ؟ لذلك إذا أريد إصلاح التعليم ، فلابد من إصلاح المعلم الذى يقوم بهذا التعليم ، خاصة معلم التعليم الابتدائى . لماذ ؟ لأن النظام التعليمى الذى لاتكون خطواته الأولى سليمة ، هو نظام لن تقوم له قائمة ، بالإضافة إلى أن الأساس هو المرحلة التى يبدأ فيها تقديم المعارف الأساسية للطالب ، والتى يبدأ بعدها فى تكملة البناء المعرفى لديه .

فضلا على ذلك ، فإن النظرة السريعة إلى الواقع توضح أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة شبه منعدمة ، فأولياء الأمور يرسلون أبناءهم إلى المدرسة ، «ويعتقدون أن دورهم فى التربية قد انتهى ، وأن مهمتهم فى المرحلة القادمة توفير المأكل والملبس والمشرب والمسكن والمصروفات الدراسية لأبنائهم » (٣٠) .

وربما كان لأولياء الأمور عذرهم فى ذلك . إذ أنهم لم يعتادوا الاتصال بالمدرسة إلا فى أمرين ، الأمر الأول عندما ترسل المدرسة إليهم الشهادات للحصول على توقيعهم . والأمر الثانى عندما يصدر سلوك خاطئ من الابن فى المدرسة ، فتقوم المدرسة على الفور باستدعاء ولى الأمر لإحاطته بما اقترفه ابنه من ذنب ، وأخذ تعهد عليه بعدم عودة ابنه إلى ارتكاب مثل هذا السلوك المشين مرة أخرى - فمن أين تتوثق العلاقة بين الأسرة والمدرسة ؟

إن توثيق التعاون بين الأسرة والمدرسة مسئولية القائمين على إدارة المدرسة . لماذ ؟ وكيف ؟ لأن المدرسة اعتادت أن تدعو أولياء الأمور - كما ذكر - لتشكو إليهم سوء سلوك أبنائهم ، أوضعف تحصيلهم الدارسي ، ولتلقى اللوم عليهم لإهمالهم فى القيام بدورهم التربوى تجاه الأبناء . وعندما يشعر أولياء الأمور أن المدرسة جادة فى تربية أبنائهم ، وأن شغلها الشاغل كيفية مساعدة هؤلاء الأبناء على الإفاده من قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى حد ، حينئذ سيكون أولياء الأمور أول من يبادر بالتعاون وتوثيق الصلة مع القائمين على إدارة المدرسة .

ولما كان مجلس الآباء والمعلمين حلقة وصل أساسية بين أولياء الأمور والمعلمين من ناحية ، وبين أولياء الأمور والمسئولين عن المدرسة من ناحية أخرى ، لذلك لابد من تطوير هذه المجالس بحيث تصبح مجالس جادة وهادفة : وفيما يلى تصور مقترح لبعض المهام التى يمكن أن يقوم بها مجلس الآباء والمعلمين فى المدارس المصرية :

١ - الاهتمام بكل مايتعلق بالطفل ، من حيث ظروفة الصحية والدراسية والنفسية ، والأنشطة الترفيهية والعلمية التى تتم داخل المدرسة وخارجها .

٢ - وضع الخطوط العريضة لما سوف تقوم به المدرسة طوال العام الدراسى ، وذلك فى أول اجتماع لمجلس الآباء والمعلمين فى بداية العام الدراسي ، على أن يتم عقد اجتماع كل شهر - على الأقل - لمناقشة ماتم انجازه مما هو مقترح ومخطط له .

٣ - قيام إدارة المدرسة بتشجيع أولياء الأمور على حضور مجلس الآباء والمعلمين ، وذلك عن طريق تكوين لجان صغيرة للمناقشة . ويمكن أن تتم هذة المناقشة فى المدرسة ، أو فى منزل أحد أولياء الأمور ، على أن يتم فى بداية عقد مجلس الآباء العمومى بالمدرسة وضع مايجب مناقشته فى هذه اللجان الصغيرة . وفى الاجتماع الأخير يتم جمع كل المقترحات وبلورتها فى صورة مبسطة يسهل تنفيذها .

٤ - أن يكون لمجلس الآباء والمعلمين دور فيما يحدث فى المجتمع ، كأن يقوم

بعقد ندوات ثقافية حول النواحى الصحية والعملية للطلاب ، والظواهر المنتشرة فى المجتمع ، مثل التسرب الدراسى ، والتدخين والإدمان .

٥ ـ الإستماع لآراء أولياء الأمور وقيام المسئولين عن المدرسة بمناقشتهم فيما يرونه من اقتراحات خاصة بمصلحة أبنائهم .

٦ ـ إتاحة الفرصة الفعلية لأولياء الأمور للمشاركة فى كافة الشئون المدرسية ، لأن الخبرة توضح أن الفرد يحجم عن المشاركة فى أى نشاط ، إلا إذا شعر أن له دورا فعالا وحيويا فى هذا النشاط .

٧ ـ إبلاغ أولياء الأمور أولا بأول بمدى التقدم الذى يحققه الأبناء ، والمشكلات التى تواجههم ، عن طريق استدعائهم ومناقشتهم فى أسباب التقدم والمشكلات .

٨ ـ قيام المعلمين بإرسال تقارير دورية لأولياء الأمور ، يوضحون فيها مدى تقدم أبنائهم فى المواد الدراسية المختلفة ، وسلوكياتهم ، وعلاقاتهم بالطلاب الآخرين ، وأنشطتهم الاجتماعية .

هوامش الفصل التاسع ومراجعه

(١) دكتور عبد الغنى عبود : إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، ط١، القاهرة ، دار الفكر العربى ،١٩٧٨، ص ١٢٩ .

(٢) أمينة أحمد حسن : أهمية التنمية الإدارية لحل مشكلة الإلزام فى التعليم فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٤٦٦ .

(٣) رئاسة الجمهورية : قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بإصدار قانون التعليم ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، المادة الحادية عشرة .

(٤) المرجع السابق ، المادة الثانية .

(٥) رئاسة الجمهورية : قانون نظام الحكم المحلى رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ ومذكرته الإيضاحية ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعديلات ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، المادة الخامسة.

(٦) منير بشور ، اتجاهات فى التربية العربية على ضوء تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية ، ط٢ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، بيروت ، مايو ١٩٨٠ ، ص ٢٠٦ .

(٧) دكتور سعد مرسى أحمد ، دكتور سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٥٣٠ .

(8) Philip G. Atthack and Robert F. Arnove : Comparative Educatain, Macaillan Publishing Co., 1982 , P.115.

(9) A. R. Thempson : Education and Develorment in Africa, The Macmillan 152 . Press Lbd., 1981 , P.

(١٠) محمد جلال عباس (مترجم) : «إصلاحات التعليم على المستوى المحلى ـ دراسة قامت بها هيئة من العاملين فى المعهد الدولى للتخطيط التربوى » ، مستقبل التربية ، العدد الأول ، ١٩٨١ ، ص ٨٢ .

(١١) جون أ . نواتكو : «الفجوة بين تخطيط التعليم وتطبيقه فى نيجيريا » ، ترجمة محمد جلال عباس ، مستقبل التربية، العدد الثانى ، ١٩٨٠ ، ص ١٣٧ .

(١٢) بوريس ك . كلوشنيكوف : « تأملات فى تخطيط التعليم وممارسته » ، ترجمة عفاف محمد خليفة ، مستقبل التربية . العدد الأول ، ١٩٨٠ ، ص ٣٦ .

(١٣) محمد جلال عباس (مترجم) ، مرجع سابق ، ص ٧٨ .

(١٤) دكتور منير عطا الله سليمان : دراسات مقارنة فى التربية ونظم التعليم ، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٤٢ .

(١٥) ـ أمينة أحمد حسن ، مرجع سابق ، ص ٤٥٨ .

(١٦) المرجع السابق ، ص ٤٥٩ .

(١٧) حسن محمد إبراهيم حسان : دراسة تقويمية لتطبيق اللامركزية فى إدارة التعليم العام فى مصر ، رسالة ماجستير غير منشوره كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٦٢ .

(١٨) دكتور سعيد إسماعيل على : محنة التعليم فى مصر ، العدد الرابع من كتاب الأهالى، جريدة الأهالى ـ نوفمبر ١٩٨٤ ، مرجع سابق ، المادة ٥٢ .

(٢٠) محافظة المنوفية ـ مديرية التربية والتعليم ، شئون العاملين / تنقلات : أمر إلغاء نقل وندب رقم ٧٩٤ بتاريخ ٥/١٠/١٩٨٦ .

(٢١) دكتور شكرى عباس حلمى : « اتجاهات ومبادئ فى تطوير التعليم المصرى » ، صحيفة التربية ، العدد الأول ، ديسمبر ١٩٧٧ ، ص ٣٩ .

(٢٢) دكتور إبراهيم عصمت مطاوع : أصول التربية ، ط١ ، دار المعارف ـ القاهرة ١٩٧٩، ص ١٩٢ .

(٢٣) دكتور محمد منير مرسى : الإدارة التعليمية ـ أصولها وتطبيقاتها ، ط٢ ، ، عالم الكتب ـ القاهرة ١٩٧٥ ، ص ١٦٩ .

(٢٤) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ـ مدخل الدراسة التربية المقارنة ، ط٣ ، دار الفكر العربى ـ القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٤٩٥ .

(٢٥) أمينة أحمد حسن ، مرجع سابق ، ص ٥٣٢ .

(٢٦) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ـ شعبة التعليم العام والتدريب : مشروع دراسة حول مشاركة الأهالى فى مشروعات التعليم ، القاهرة ١٩٨٢، ص ٧ .

(٢٧) الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ١٨٠ بتاريخ ٢٨ /١٠ / ١٩٦٩ ، بشأن مجالس الآباء .

(٢٨) دكتور محمد منير مرسى : إدارة وتنظيم التعليم العام ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٤ ، ص١٤٤.

(٢٩) نجيب إلياس برسوم ، محمد مصطفى زيدان : التغير الاجتماعى والتربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٨٦ .

(٣٠) الدكتورة كلير فهيم ، المدرسة والأسرة والصحة النفسية لأبنائنا ، العدد ٣٩٦ من كتاب الهلال ، دار الهلال ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٨٣ ، ص ٢٩ .